

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE/UFAC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/PROPEG
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES/CELA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SEBASTIANA GAMA DOS SANTOS

**CULTURA ORGANIZACIONAL E IDENTIDADE INSTITUCIONAL:
UM ESTUDO AMBIENTADO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO**

**RIO BRANCO (AC)
2020**

SEBASTIANA GAMA DOS SANTOS

**CULTURA ORGANIZACIONAL E IDENTIDADE INSTITUCIONAL:
UM ESTUDO AMBIENTADO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal do Acre como exigência ao título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho (UFAC)

**RIO BRANCO – AC
2020**

SEBASTIANA GAMA DOS SANTOS

**CULTURA ORGANIZACIONAL E IDENTIDADE INSTITUCIONAL:
UM ESTUDO AMBIENTADO EM UMA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL DA
REDE PÚBLICA ESTADUAL DE RIO BRANCO**

Professor Dr. Mark Clark Assen de Carvalho – Universidade Federal do Acre (PPGE/UFAC)
Presidente da Banca Examinadora – Orientador

Professora Dra. Rosangela de Fátima Cavalcante França – Universidade de Rondônia -
(PPGE/UNIR)
Membra da Banca Examinadora - Avaliadora Externa

Professor Dr. Rafael Marques Gonçalves
Membro da Banca Examinadora – Avaliador Interno (PPGE/UFAC)

*À minha mãe, Mara Gama, pelo
amor incondicional.*

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho se deu por meio da compreensão, apoio e contribuição de muitas pessoas, que de alguma forma possibilitaram o caminho mais leve, de maneira especial:

À Deus por ser a essência de minha existência e a minha fortaleza diária;

À minha amada e preciosa família, que é a minha base e o meu porto seguro em todos os momentos, gratidão pelo amor, incentivo e compreensão em todas as etapas deste trabalho, especialmente: Mara Gama, minha Nayara Gama, Francisco Santos, Israel Alencar, Sávio Gama, Henrique Kauã e Israel Gama;

À diretora Maria de Lourdes e à Coordenadora de Ensino Aliane Dall’Agnol pela flexibilização de algumas de minhas atividades profissionais durante o primeiro ano de realização do Mestrado em Educação;

À equipe gestora, docentes e demais funcionários da escola que me acolheram e forneceram todos os dados para a realização da pesquisa;

Aos colegas de curso considerados como, “a banca”, pela partilha de conhecimentos, pelos debates, pelas dificuldades, pela coletividade, competência intelectual e humana e principalmente pela amizade construída;

À equipe docente do PPGE/UFAC que partilhou seus conhecimentos e que com tanta competência me proporcionaram momentos de reflexão e reconstrução de saberes.

À banca examinadora, composta pela professora Dra. Rosângela de Fátima Cavalcante França e professor Dr. Rafael Marques Gonçalves pelas excelentes e importantes contribuições, pela disponibilidade em contribuir com a pesquisa, lendo, indicando e apontando novos caminhos ao estudo.

Ao meu orientador, desde a graduação, professor Dr. Mark Clark Assen de Carvalho pelo compromisso e competência que me inspiram, pelo tempo dedicado a reorganizar e delinear os rumos desta pesquisa, pelas sugestões, indicações e correções realizadas, pela presença constante em todos os momentos da elaboração do texto de dissertação, permitindo-me autonomia e construção do percurso com qualidade.

“O reconhecimento de uma cultura da escola é fator preponderante para se investir na direção de procurar descrever e explicar o que acontece de fato na escola em contraposição às análises generalizantes fortemente determinadas em prescrever, a partir do que a escola não é, o que ela deveria ser. A ênfase recai não no estabelecimento de ensino em geral e, sim, na escola, de maneira particular”.

(CARVALHO, 2010, p. 86).

RESUMO

O presente estudo analisa a instituição “escola” como construção histórica, cultural, política e espaço no qual, nomeadamente, são realizadas diferentes práticas sociais e pedagógicas que se entrelaçam às memórias, culturas, identidades e às disposições normativas. O objetivo geral desse estudo foi o de investigar os elementos são próprios da cultura organizacional da escola Estadual de Ensino Fundamental Iza Mello, no período de 2004 a 2019, e de que forma esses elementos se manifestam e ganham corpo nas práticas, ritos, dinâmicas internas, na organização do trabalho escolar, bem como, os resultados que dela derivam. A pesquisa tomou como referência as seguintes questões: Quais as características, da organização do trabalho pedagógico, empreendidas na escola e de que forma elas repercutem a cultura organizacional no dia a dia da instituição? Que normas, regras, artefatos, valores, manifestações e pressupostos fundamentam a organização da escola Iza Mello, em suas dimensões administrativa e pedagógica? De que forma a cultura organizacional da escola influencia e é influenciada pelos resultados das avaliações internas e externas? Para fundamentar as análises, recorreu-se às contribuições de Nóvoa (1992); Fullan e Hargreaves (2000); Lima (2001); Thurler (2001); Heloísa Luck (2011, 2009); Barroso (2012), Cardoso (2001), Sarmiento (1994) dentre outros que explicitam fatores e caracterizam o contexto no qual emerge o Estado Gerencialista e suas formas de gestão da educação. Ademais, tais autores apresentam diferentes contribuições acerca da explicitação dos elementos que configuram a cultura organizacional e alguns dos seus elementos constitutivos. Assim, considerando a multiplicidade de aspectos e a complexidade que envolve a temática, adotou-se uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como suporte referências extraídas da abordagem etnográfica da educação. Na coleta dos dados foram realizadas observações centradas nos diferentes espaços e ambientes da escola, além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas da qual participaram professoras, coordenadoras, diretora e profissionais de apoio – o que configurou uma espécie de diário de campo; além da pesquisa bibliográfica e documental. O estudo da temática permitiu compreender que, a partir da interação entre os diferentes sujeitos da escola, sua estrutura se constrói e reconstrói, assim como, a forma que estes lidam e operam com os dispositivos que regulam e legitimam o trabalho escolar em intersecção com a sociedade. Desse modo, as análises e vivências no cotidiano da escola contribuíram para identificar alguns dos traços da cultura organizacional, suas implicações na gestão escolar e os significados de que se revestem. Além disso, o contexto em que se constituem as percepções, os valores, o grau de satisfação, as contradições, divergências e convergências frente aos desafios de construção do trabalho coletivo, demonstram que as estratégias e as relações de poder se espriam pelo chão da escola e cristalizam formas tradicionais de ensino e de organização da escola, em nome da gestão democrática e da participação. Assim sendo, os resultados da pesquisa concorrem para revelar que a escola se organiza por ações que confluem para a gestão democrática, ao tempo em que pratica os princípios da administração pública gerencial, com foco nos resultados e nas metas estabelecidas pelos órgãos externos. Há que se considerar, por fim, que em meio à multiplicidade de desafios vivenciados, a instituição investigada mantém como característica forte, a expectativa positiva e o comprometimento da equipe em relação à melhoria dos processos escolares, essencialmente no que se refere ao ensino e à aprendizagem.

Palavras-chave: Cultura organizacional; Estudo da escola; Trabalho pedagógico e Identidade Institucional.

ABSTRACT

The present study analyzes the institution “school” as a historical, cultural, political and space construction in which, in particular, different social and pedagogical practices are carried out that intertwine with memories, cultures, identities and normative dispositions. The general objective of this study was to investigate the elements that are typical of the organizational culture of the State Elementary School Iza Mello, in the period from 2004 to 2019, and how these elements manifest themselves and take shape in practices, rites, internal dynamics, in the organization of school work, as well as the results that derive from it. The research took as reference the following questions: What are the characteristics, of the organization of the pedagogical work, undertaken in the school and in what way do they reflect the organizational culture in the daily life of the institution? What norms, rules, artifacts, values, manifestations and assumptions underlie the organization of the Iza Mello school, in its administrative and pedagogical dimensions? How does the school's organizational culture influence and is influenced by the results of internal and external evaluations? To support the analyzes, contributions from Nóvoa (1992) were used; Fullan and Hargreaves (2000); Lima (2001); Thurler (2001); Heloísa Luck (2011, 2009); Barroso (2012), Cardoso (2001), Sarmiento (1994) among others that explain factors and characterize the context in which the Managerial State and its forms of education management emerge. Furthermore, these authors present different contributions regarding the explanation of the elements that configure the organizational culture and some of its constitutive elements. Thus, considering the multiplicity of aspects and the complexity that the theme involves, a qualitative approach was adopted, based on references extracted from the ethnographic approach to education.

In the data collection, observations were made centered on the different spaces and environments of the school, in addition, semi-structured interviews were carried out in which teachers, coordinators, director and support professionals participated - which configured a kind of field diary; in addition to bibliographic and documentary research. The study of the theme allowed us to understand that, from the interaction between the different subjects of the school, its structure is constructed and reconstructed, as well as the way that they deal and operate with the devices that regulate and legitimize school work in intersection with school. society. In this way, the analyzes and experiences in the school's daily life contributed to identify some of the traits of the organizational culture, its implications for school management and the meanings they cover. In addition, the context in which perceptions, values, degree of satisfaction, contradictions, divergences and convergences are constituted in the face of the challenges of building collective work, demonstrate that strategies and power relationships are spread across the school floor. and crystallize traditional forms of teaching and school organization, in the name of democratic management and participation. Therefore, the results of the research compete to reveal that the school is organized by actions that converge for democratic management, while practicing the principles of public management management, with a focus on the results and goals established by external bodies. Finally, it should be considered that, in the midst of the multiplicity of challenges experienced, the investigated institution maintains as a strong characteristic, the positive expectation and commitment of the team in relation to the improvement of school processes, essentially with regard to teaching and teaching. learning.

Keywords: Organizational culture; School study; Pedagogical work and Institutional Identity.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Autores, obras e/ou textos de referência sobre o estudo da temática.....	24
QUADRO 2 - Quantidade de alunos atendidos.....	77
QUADRO 3 - Estrutura administrativa, pedagógica e docente.....	82
QUADRO 4 - Espaços físicos, equipamentos e ambiências pedagógicas.....	84

LISTA DE FIGURA

FIGURA 1 - Bases conceituais e pressupostos da cultura organizacional.....	31
--	----

LISTA DE GRÁFICO

GRÁFICO 1 - Incidência de alunos retidos, transferidos e desistentes.....	79
---	----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
I- A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO: POR ONDE CAMINHAR?.....	17
II- A ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO: DIFERENTES ABORDAGENS, MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE OLHAR.....	33
2.1. A escola como organização social e a questão da cultura organizacional	34
2.2. Questões conceituais e alguns dos elementos de análise da cultura organizacional..	44
2.3. Cultura organizacional: um caleidoscópio da/na prática escolar	49
2.4. Traços da cultura organizacional na vida da escola: identidade institucional, gestão democrática e a participação na escola.....	58
III- O LOCUS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA: CONTEXTO, CENÁRIOS E A AMBIÊNCIA INTERNA DA ESCOLA	68
3.1. A configuração e a feição da escola: a constituição do perfil institucional	69
3.2. Da fundação aos desafios iniciais do funcionamento do estabelecimento de ensino	74
3.3. Na confluência da cultura organizacional e da identidade: a escola, os sujeitos e as práticas.....	83
3.4. Os trânsitos, a movimentação e o enredo do contexto da prática escolar.....	89
3.5. Entrecruzando olhares: a apropriação e análise dos dados da cultura e identidade organizacional da escola.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS.....	Erro! Indicador não definido.

APRESENTAÇÃO

“Toda educação de tipo escolar, supõe sempre na verdade uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos da cultura destinados a serem transmitidos às novas gerações. (...) Reconheçamos, a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana”.

(FORQUIN, 1993, p. 14).

O presente estudo foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (UFAC) e está vinculado à linha de pesquisa “Políticas e Gestão Educacional”. Desse modo, objetiva analisar quais elementos são próprios da cultura organizacional da escola Estadual de Ensino Fundamental Iza Mello, no período de 2004 a 2019 e de que forma estes se manifestam e ganham corpo nas práticas, ritos, dinâmicas internas, na organização do trabalho escolar e nos resultados que dela derivam.

Assim, estudar a complexidade que envolve o objeto dessa pesquisa se deu por três fatores principais, a saber: as influências e reflexões sociológicas e filosóficas, desenvolvidas e apropriadas durante a Graduação no Curso de Licenciatura em Pedagogia realizado na UFAC, no período de 2006 a 2010; a inserção como aprendiz de pesquisadora, durante a graduação, em que realizei um estudo sobre a identidade institucional de um estabelecimento de referência no ensino, na cidade de Rio Branco, o antigo Colégio Acreano; e a experiência como professora e coordenadora em escola pública vivenciando, dentre outros aspectos, os modos de gestão, as relações interpessoais e o trato com os resultados das avaliações externas. Circunstâncias estas que ajudaram a construir, inclusive, minha identidade como profissional da educação.

As influências e reflexões sociológicas sobre a escola resultam, em grande parte, das aulas de Sociologia da Educação, ministradas pelo professor Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

no curso de Pedagogia da UFAC. Especialmente, àquelas cujas abordagens se inseriam nas reflexões do movimento da Nova Sociologia da Educação (NSE) e da Sociologia das Organizações Escolares e que se mostraram contribuições importantes para se converter o olhar aos processos internos que ocorrem no contexto e na realidade de cada instituição escolar.

Dentre as discussões de teóricos franceses, uma das mais importantes e marcantes repousa no desvelamento da função social da escola, especialmente nos estudos de Pierre Bourdieu (1966), que apresentou elementos que romperam com o ideário fincado na crença de aptidões naturais e individuais – o mito do “dom”; desvendando, assim, as premissas da escola conservadora e desigual, tida como uma escola neutra, política e socialmente igualitária.

Destarte, essas discussões refletiram acerca do contexto de mudança, em que a escola passara nos anos de 1960 e 1970, compreendida, em parte, como reprodutora de desigualdade e aparelho ideológico do Estado. Ou seja, uma instituição política que ao mesmo tempo em que poderia promover ascensão social, também reproduziria as estruturas e os ideários da sociedade, bem como, o tempo ao qual estava inserida e respondia por exigências de conformação social.

As disciplinas de Sociologia da Educação, dentre outros componentes curriculares da formação em Pedagogia da UFAC, trouxeram-me uma importante consciência política que ficou marcada de forma singular enquanto estudante e professora, pois possibilitou-me compreender a escola “por dentro”, sua importância e valor social, permitiu-me ainda analisar suas contradições, suas práticas ocultas e simbólicas que muito se fizeram presentes em minha trajetória escolar, oportunidade que pude vivenciar e sentir muitos dos elementos da escola conservadora e desigual.

De igual modo, contribuíram para reforçar a compreensão de que a despeito do caráter reprodutor e desigual da escola, essa instituição ainda representa, para os filhos das classes trabalhadoras, uma possibilidade real de ascensão e de mobilidade. Assim, o reconhecimento do “estudo da escola”, revelou-se um *lócus* de possibilidades que não poderiam ficar restritas a uma forma generalizada de abordagem que, quase sempre, produz a crítica e resulta em discursos e práticas imobilistas.

Por certo vem daí o interesse em aprofundar os estudos e as pesquisas sobre as organizações escolares, percurso este iniciado quando da inserção como bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) e ampliado por ocasião da realização do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC/2010). Foram dois anos de trabalho procurando ampliar meu trânsito com os conceitos de “cultura” e “identidade” organizacional, que resultaram na escrita e defesa do TCC cujo título foi: “*Entre o ginásio e o colégio: cultura organizacional e identidade institucional do Colégio Acreano*” sob orientação do professor Dr. Mark Clark Assen de Carvalho. Durante

esse período, foi possível compreender a maneira singular de como o Colégio Acreano foi construindo sua identidade organizacional, sendo o primeiro Ginásio implementado no Acre.

Enquanto aprendiz de pesquisadora, essa experiência possibilitou analisar aspectos importantes da cultura organizacional da escola, além de auxiliar no reconhecimento dos principais elementos que constitui sua identidade, dentre estes, a cultura interna, que se configura como um fator importante na manutenção de regras, normas, valores coletivos e individuais, refletindo diretamente na qualidade do ensino.

Outro motivo que direcionou esse estudo foi a experiência como Coordenadora Pedagógica, em escolas públicas estaduais de Rio Branco, na qual pude vivenciar dificuldades e desdobramentos da cultura da escola, estratégias e táticas de gestão, nos processos administrativos e pedagógicos – utilizados com a premissa de assegurar minimamente a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Ao vivenciar essas diferentes configurações de cultura da escola, imersa como professora e, em outros momentos, como Coordenadora Pedagógica, as inquietações quanto às práticas de construção da cultura escolar foram me acompanhando, pois era comum entre a equipe gestora, a afirmação da importância de se manter uma rotina, de forma que, todos os funcionários da escola, fossem internalizando naturalmente a organização do lugar, para que fosse construído um clima favoráveis ao ensino e à aprendizagem.

Daquelas referências iniciais como aluna do Curso de Pedagogia e bolsista do Programa de Iniciação Científica/PIBIC-CNPq, somadas à inserção profissional na educação básica em escolas da rede pública de ensino de Rio Branco, vislumbrei então a possibilidade de debruçar-me na busca de melhor compreender e ampliar meu foco de análise sobre o tema, situando-o em um contexto específico que é, concomitantemente, singular e plural, dado o conjunto de práticas pedagógicas escolares e os sujeitos envolvidos na ação.

Assim, a intenção da pesquisa foi se aproximando do interesse de analisar como essas práticas ganham forma na escola pública de Ensino Fundamental Iza Mello, particularmente àquelas adotadas pela equipe gestora, responsável, nos termos da Lei nº 3.141/2016, por manter a organização pedagógica e administrativa da instituição. Dessa maneira, chamou-me a atenção uma escola de um contexto bem distinto daquele observado no Colégio Acreano. A escola em questão é uma instituição localizada em região periférica de Rio Branco, cujo público alvo, em grande parte, é composto por famílias em situação de vulnerabilidade social.

Pelas questões brevemente expostas, é que toma lastro o interesse de analisar em perspectiva sócio histórica, a cultura da escola, bem como aprofundar os estudos sobre os processos internos de organização do trabalho escolar.

I- A NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO: POR ONDE CAMINHAR?

“A escola, em suas diferentes concretizações, é um produto de cada tempo, e suas formas construtivas são, além dos suportes da memória coletiva cultural, a expressão simbólica dos valores dominantes nas diferentes épocas”.

(FRAGO; ESCOLANO, 1998, p. 47).

O estudo das instituições escolares leva em consideração o que ocorre no dia a dia da escola, por meio de princípios que vão sendo internalizados ao longo dos anos e que atribuem identidade à escola. Desse modo, a cultura organizacional está diretamente ligada a todos os atores envolvidos: equipe gestora, equipe de apoio, professores, alunos, família. E mesmo que os sistemas de ensino, com todas as legislações e prescrições, tenham a intenção direta de normatizar todas as ações da escola e da sala de aula, são estes atores que irão direcionar os processos administrativos e pedagógicos, conforme a cultura produzida nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes, adaptando o prescrito à cultura que se estabelece na escola.

Nas palavras de Sirota (1994) estudar o cotidiano escolar implica em considerá-lo como um local em que sua razão de ser, se materializa

no conjunto dos espaços-tempos no qual se situa. Mas, ele não é, no entanto, diretamente redutível a esses, possui uma dinâmica própria. Ela nos permite compreender como se entrecrocamos na instituição escolar momentos sociais estruturados diferentemente, e como se interdeterminam os comportamentos respectivos e recíprocos dos atores sociais que constituem a instituição escolar no dia a dia (SIROTA, 1994, p. 9).

Concordando com Nóvoa (1992) se destaca a importância deste tipo de temática – essencial para compreensão mais detalhada da construção das estruturas das organizações escolares –, pois permite analisar conceitos políticos, sociais, culturais e simbólicos que se constroem e reconstroem, a partir da interação entre os vários sujeitos da escola e estes com os demais setores da sociedade. Assim, pretende-se analisar a cultura organizacional da escola

estadual Iza Mello, permeando seus pressupostos organizacionais, com referência nos aportes teóricos, fontes documentais e na vivência e inserção no cotidiano da escola.

Para fundamentação teórica desses elementos e de vários outros que se seguem, a pesquisa apoia-se nas premissas defendidas por Nóvoa (1992); Fullan e Hargreaves (2000); Lima (2001); Thurler (2001); Heloísa Luck (2011, 2009); Barroso (2012), Cardoso (2001), Paro (1996), Sarmiento (1994) que dentre outros fatores, caracterizam o contexto do Estado Gerencialista e suas formas de gestão da educação.

Além disso, esses teóricos apresentam diferentes pontos de vista que corroboram para explicitar os conceitos e os elementos constitutivos da cultura organizacional, caracterizada como um conjunto de manifestações individuais e coletivas à instituição, em torno de uma identidade construída, que tomam a escola como objeto da sociologia das organizações escolares.

Para contextualização do tema e da pesquisa, cabe explicitar qual a compreensão do objeto de estudo ao qual propõe-se analisar: a “cultura organizacional” da escola Iza Mello. Nessa pesquisa tratar-se-á, inicialmente, das análises de Shein (1951), citado por Nóvoa (1992, p. 29), o qual afirma que a cultura organizacional pode ser compreendida, em seu sentido amplo, como um “conjunto de valores, normas de comportamento que governam a forma como as pessoas interagem e o modo como se empenham no trabalho e na organização”.

A par desta questão, pode-se dizer então que esse conceito passa a ser pensado como um padrão de pressupostos básicos, mutáveis, inventados, descobertos ou desenvolvidos coletivamente. De tal modo, modelam comportamentos, ações que definem e distinguem uma organização da outra, por meio da interação e internalização o suficiente para serem considerados válidos pela instituição escolar. Isso porque, segundo Nóvoa (1992), os membros da instituição partilham uma mesma identidade, facilitando a aceitação e internalização de novos ordenamentos culturais.

Assim, a pesquisa analisa como se constitui a cultura organizacional da escola Iza Mello, quais elementos se articulam e contribuem para o fortalecimento dessa cultura escolar, como se constituem as relações entre os membros da comunidade escolar para definição de um clima favorável ao processo de aprendizagem, materializado nos indicadores de resultados como a Prova Brasil, e de que forma os resultados dessas avaliações alteram a cultura da escola.

Delineou-se como problema central, investigar que elementos são próprios da cultura organizacional da referida escola, de 2004 a 2019. Visando, desse modo, destacar de que forma os elementos da cultura organizacional se manifestam nas práticas, ritos, dinâmicas internas e sobre os resultados do trabalho escolar.

Por sua vez, a pesquisa se norteia pelas seguintes questões de estudo:

- a) Quais as características, próprias da organização do trabalho pedagógico, empreendidas na escola e de que forma elas repercutem a cultura organizacional no dia a dia da instituição?
- b) Quais normas, regras, artefatos, valores, manifestações e pressupostos fundamentam a organização da escola Iza Mello em suas dimensões administrativa e pedagógica?
- c) De que forma a cultura organizacional da escola influencia e é influenciada pelos resultados das avaliações internas e externas?

A investigação sobre a cultura organizacional e suas implicações na gestão da escola, bem como na efetivação do trabalho pedagógico, torna-se o centro desta pesquisa. Desse modo, aprofundar essa análise implica perceber o delineamento, os limites e as mediações culturais articuladas por um determinado agrupamento social e as consequências dessas opções na gestão escolar como um todo.

Para pesquisar o dia a dia da escola e sua relação na construção e manutenção de sua própria cultura, optou-se por fazer uma inserção nos ambientes da escola (sala dos professores, salas de aula, direção, secretaria escolar, sala de leitura, sala de recursos, pátio), na busca de obter o máximo de informações que pudessem possibilitar a compreensão da complexidade que envolvem o objeto de estudo.

A partir do interesse em estudar e responder o problema e as questões de estudo, definiu-se, então, o seguinte objetivo geral: analisar os elementos próprios da cultura organizacional da escola Iza Mello e de que maneira eles se manifestam nas práticas, ritos, dinâmicas internas e os resultados do trabalho dessa instituição, durante o período de 2004 a 2019.

Para melhor delineamento da pesquisa, desdobrou-se o objetivo geral em objetivos específicos, sendo eles:

- a) Averiguar as características próprias da organização do trabalho pedagógico empreendidas na escola e de que forma elas repercutem na cultura organizacional da instituição;
- b) Identificar e descrever quais normas, regras, artefatos, valores, ações e pressupostos fundamentam a organização da escola Iza Mello em suas dimensões administrativa e pedagógica;
- c) Descrever de que maneira a cultura organizacional se faz presente, nas práticas partilhadas pelos sujeitos do processo escolar e seus efeitos sobre os resultados obtidos em termos de desempenho.

Para dar conta da complexidade e multiplicidade que envolve o objeto de estudo adotou-se, no trabalho, uma abordagem de natureza qualitativa, tendo como suporte a etnografia, já que nela se encontram as bases para a apreensão da multiplicidade de elementos presentes no dia a dia da escola. Além disso, possibilita obter informações quanto aos elementos inerentes à cultura da escola e as formas de materialização destes no cotidiano escolar, especialmente, nas questões pedagógicas como planejamento, formação, reuniões, gestão da sala de aula.

A abordagem etnográfica, enquanto técnica utilizada nesta pesquisa, tem como pressuposto a “análise holística da cultura, isto é, a cultura é vista como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e as ações e interações humanas” (MATTOS, 2011, p. 3).

De acordo com André (1995, p. 24), etimologicamente o termo etnografia significa “descrição cultural”. Nesse sentido, entende-se que o problema e os objetivos da pesquisa demonstram que a abordagem etnográfica é a mais apropriada, haja vista que busca uma reflexão sobre a constituição da cultura e identidade institucional de um espaço essencialmente político, como a escola.

Ademais, a etnografia favorece o estudo das culturas das organizações, pois considera os atores sociais como sujeitos ativos no processo de mudança das estruturas organizacionais; além de destacar os comportamentos humanos, símbolos e significações, bem como permitir ao pesquisador apreender uma grande quantidade de dados descritivos, uma vez que a técnica exige a imersão em campo e a convivência diária com o objeto de estudo, neste caso, a escola.

Considera-se ainda, que este tipo de pesquisa é adequado ao estudo do cotidiano escolar por se caracterizar “[...] fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ, 1995, p. 41).

Assim sendo, o contato direto com o objeto de estudo possibilita desvelar o que não está evidente e praticar o estranhamento daquilo que possivelmente tenha se tornado familiar, tornando-o fidedigno e favorável a uma análise objetiva, técnica e distanciada. Desse modo, é possível compreender as relações dos sujeitos com as várias dimensões da instituição escolar – os embates, contradições, estratégias de conformações e resistências por eles vivenciados.

Importa salientar que, ao utilizar essa técnica, é fundamental que seja levada a campo como uma opção metodológica teoricamente fundamentada, de forma que o processo de conhecimento, de uma realidade concreta, seja descrito por meio da elaboração conceitual e da precisão da relação entre os conceitos gerais e os aspectos observados.

Nesse sentido, conforme indica Cardoso (2001), em suas análises, a pesquisa do tipo etnográfica possibilita,

a obtenção de grande quantidade e variedade de dados descritivos, bem como a construção e estruturação teórica ao longo do processo de pesquisa. Nesse caso, o risco de forçar o objeto a “falar” o que para ele é impossível, é diminuído permitindo, outrossim, que a “fala” do objeto construa e dê contornos mais precisos ao caminho teórico escolhido, ou, quando muito, obrigue o pesquisador a questionar a teoria construída até então sobre o objeto. Uma outra discussão que a abordagem etnográfica da escola coloca para o pesquisador diz respeito a “objetividade” e a “subjetividade” do pesquisador com relação a esse tipo de metodologia de pesquisa, que propõe a “imersão” no campo e a convivência diária com o grupo pesquisado (CARDOSO, 2001, p. 69).

Dessa maneira, a pesquisa etnográfica permite coletar dados com uma riqueza de detalhes, possibilitando que o pesquisador capte olhares, vivências e, ao mesmo tempo, vivencie e participe da cultura do local, buscando com fidedignidade e bom senso analisar o objeto de estudo e suas dimensões.

Assim sendo e objetivando uma maior precisão da coleta dos dados, optou-se por efetuar uma observação participante

Por que parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes. Subjacente ao uso dessas técnicas etnográficas existe o princípio da interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, princípio esse que determina fortemente a segunda característica da pesquisa do tipo etnográfico, ou seja, que o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coleta, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho (ANDRE, 1995, p. 28).

Desse modo, participar do cotidiano da instituição escolar em diversas situações e grupos (professores, gestores, funcionários de apoio, alunos, familiares), observando atentamente e registrando os comportamentos, atitudes e opiniões, agregou clareza e objetividade, acerca do problema central da pesquisa, bem como, possibilitou compreender com maior nitidez a profundidade e complexidade do objeto de estudo, posto que as situações vivenciadas estão entremeadas e envolvidas por diversas perspectivas, ações e sentimentos, cabendo ao pesquisador a interpretação e reinterpretação dos dados.

Assim, a partir da abordagem etnográfica, a pesquisa pretendeu apreender o sentido da cultura organizacional e identidade institucional em suas múltiplas dimensões. Além de buscar, coletar e organizar dados que possibilitassem revelar as mudanças e permanências ocorridas ao longo de sua história, e construir novos conhecimentos sobre a escola e as práticas nela instituídas, as quais pudessem responder ao problema da pesquisa e, por fim, analisar como este fatores de inter-relacionam no cotidiano da escola.

O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN, BIKLEN, 1994, p. 70).

Nesse particular essa abordagem é útil aos estudos dessa natureza, por se tratar de uma análise contextualizada e subjetiva do objeto (não passível de ser explicado pelos números), pois é essencialmente interpretativa. De tal modo, exige do pesquisador uma análise do objeto em sua plenitude, bem como, uma descrição fidedigna da coleta de dados.

Destarte, a pesquisa qualitativa tem como foco a observação do ambiente natural, onde o pesquisador realizará um trabalho intensivo no campo de investigação, sem manipular ou modificar os dados, tendo como objetivo principal uma análise condizente com as características do objeto, sem alterar as condições em que o mesmo se apresenta no lócus da pesquisa.

Segundo as análises de Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa possui cinco características principais.

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentam elucidar questões educativas. [...]
2. A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos não reduzem as muitas páginas contendo narrativas e outros dados a símbolos numéricos. [...]
3. Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos.
4. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
5. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando.

investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas (BOGDAN e BIKLHEN, 1994, p. 48-50).

Nesse tipo de pesquisa, os dados são ricos em detalhes descritivos sobre os indivíduos, seu contexto e suas inter-relações, promovendo a compreensão dos comportamentos dos sujeitos investigados. Para isso, o pesquisador precisa debruçar-se no dinamismo da realidade estudada, com intuito de formular um conhecimento coerente da instituição e o contexto que a envolve.

De acordo com Bogdan e Biklhen (1994) este tipo de pesquisa possibilita o contato direto do pesquisador com o local investigado – onde observa, entrevista, anota, na busca por levantar dados relevantes. Ademais, sinalizam que o pesquisador, nesse contexto, precisa estar atento para ouvir os silêncios, as diversas expressões e seus significados. No entanto, o levantamento desses dados, não sugere estabelecer verdades a serem confirmadas, mas, decifrá-las e analisá-las no seu contexto de construção.

É possível observar essas características nas etapas deste estudo, pois partiu-se da análise de documentos e da reunião de dados coletados, para investigar as relações estabelecidas entre o trabalho dos sujeitos da pesquisa. Assim, essa investigação se deu por meio de questionários semiestruturados, os quais foram analisados e descritos com riqueza de detalhes, com objetivo de registrar como se tem configurado o trabalho pedagógico, a partir da equipe gestora, nos segmentos da escola. Após, levou-se em consideração as informações levantadas que foram, posteriormente, agrupadas e formaram uma unidade, procurando registrar como se configura o trabalho pedagógico desenvolvido pelos segmentos da escola a partir da equipe gestora.

No que tange aos procedimentos, caminhos e opções seguidas, para transitar com a pesquisa, ressalta-se que foram adotados recursos oriundos das pesquisas bibliográfica, documental e de campo, os quais podem sumariamente assim ser organizados e descritos. Na primeira, foi feito um levantamento sobre a literatura referente à temática da pesquisa. Em seguida, foram lidos e consultados: livros, teses, dissertações e artigos. Destes materiais foi feita a consulta, dentre outros materiais importantes, de forma mais direta, a 5 (cinco) teses, 5 (cinco) dissertações, 10 (dez) livros, os quais constam dispostos no quadro 1.

QUADRO 1: Autores, obras e/ou textos de referência sobre o estudo da temática (continua)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

TESES		
Título	Sinopse	Autor
A gestão escolar como arena política: impasses do novo gerencialismo.	Retrata a cultura organizacional como dinâmica, porém um artefato manejável pelas técnicas de gestão e não como resultado de uma construção social-histórica cultural complexa.	Débora Quetti Marques de Souza (2016)
A escola como lugar de memórias e de identidades.	Aborda a instituição escolar, enquanto um local de memórias e de identidades.	Dorival Aparecido de Santana (2016)
Cultura Organizacional e projetos de mudanças em escolas públicas: um estudo de caso da Rede estadual de Minas Gerais.	Estuda a estrutura organizacional de três escolas públicas de Minas Gerais numa perspectiva cultural, destacando as transformações e a trajetória de ambas, bem como o funcionamento do seu cotidiano, situando tanto a escola, quanto os sujeitos em seu contexto histórico e social.	Helena, Lúcia Helena Gonçalves Teixeira (1998)
Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola.	Estuda o trabalho do Núcleo Gestor das escolas públicas acrianas de educação básica ante as reformas educacionais e os desdobramentos da chamada Gestão Democrática da Escola. Analisa as repercussões do dia-a-dia do trabalho dos sujeitos, examinando a natureza, os sentidos, as transformações na estrutura organizacional das escolas, conhecendo seu perfil, percepções, nível de satisfação e as situações de contradições e estratégias de resistências.	Lúcia Fátima de Mello (2010).
Cultura da escola, profissão docente: inter-relações.	Analisa a cultura da escola por meio da etnografia, estudando a escola a partir do conceito bourdieuniano de Campo, como um espaço construído nas relações força/ poder presentes estrutura escolar.	Terezinha Maria Cardoso (2001)

QUADRO 1: Autores, obras e/ou textos de referência sobre o estudo da temática (continua)

DISSERTAÇÕES		
Título	Sinopse	Autor
O currículo como encontro: memórias e (m) respingos de uma experiência coletiva	Discorre sobre os aspectos que estão implicados nos resultados escolares, apontando a gestão da escola como decisiva para a melhoria dos resultados.	Angela Thums (2015)
Mapeamento da cultura organizacional: um estudo de caso	Trata da cultura organizacional como elemento importante para a implementação de estratégias.	Camilla Carneiro Silva Queija (2015)
O professor dos anos iniciais do ensino fundamental e a organização do tempo escolar: pressupostos, crenças e práticas.	Analisa o tempo de ensinar, pautado por instrumentos como o livro didático e o tempo de aprender está mais a serviço dos alunos que acompanham o tempo pensado para aquele grupo, de forma que os que não conseguem acompanhar, tornam-se quase invisíveis.	Maria Aparecida de Souza Vangiler (2017)
O presente trabalho aborda a instituição escolar, enquanto um local de memórias e de identidades (2017)	Analisa a cultura e o clima em uma escola pública de ensino médio na qual os alunos obtiveram alto rendimento no ENEM em 2015.	Nattácia Rocha Duarte Ruani (2017)
Espaços, culturas e saberes escolares	Apresenta a constituição histórica de uma instituição escolar.	Oscar Teixeira Júnior (2005)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

QUADRO 1: Autores, obras e/ou textos de referência sobre o estudo da temática (conclusão)

LIVROS		
Título	Sinopse	Autor
Gestão da cultura e do clima organizacional da escola	Analisa os conceitos de cultura e clima organizacional, enfatizando que estes são imprescindíveis para a gestão escolar.	Heloísa LUCK (2011)
Dimensões da gestão escolar e suas competências	Trata da gestão escolar como o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que criam um ambiente autônomo e participativo.	Heloísa LUCK (2009)
A vez e a voz dos professores	Analisa as trocas culturais entre os professores primários criados nos ambientes escolares.	Manuel Jacinto Sarmiento (1994)
A escola primária no cotidiano	Explicita como interagem na escola diferentes momentos sociais e como estes determinam os comportamentos.	Régine Sirota (1994)
As organizações escolares em análise	Analisa a inserida em um contexto social, na qual a ação pedagógica não pode ficar aquém à comunidade, à família dos alunos, aos professores, bem como com as interações entre os funcionários.	António Nóvoa (1992)
A escola como organização aprendente	Aponta caminhos para que professores e gestores consigam lidar com os desafios de transformar as instituições escolares em espaços colaborativos onde todos possam aprender mutuamente.	Michael Fullan (2000)
Inovar no interior da escola	Discute o ambiente escolar é favorável à inovação e construção de sentidos, por ser campo de diversas dimensões sistêmicas e interdependentes.	Mônica Gather Thurler (2001)
A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica	Permite compreender a organização escolar como objeto de estudo sociológico, tomando a escola como um espaço complexo de luta por uma administração escolar descentralizadora.	Licínio C. Lima (2001)
A escola tem futuro? Das promessas às incertezas	Aponta caminhos para transformar, como, pensar a escola a partir da educação não-escolar; caminhar no sentido de desalienar o trabalho escolar, e em particular a escola, através de movimentos sociais.	Rio Canário (2006)
Por dentro da Escola Pública	Descrivendo com riqueza de detalhes a escola e os vários segmentos que ela compõe, destacando as várias formas de participação, bem como os desafios frente aos objetivos educacionais.	Vítor Henrique Paro (1995)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2020).

A segunda etapa da pesquisa, a de natureza documental, consta da identificação e exploração dos documentos oficiais, a saber: Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Planos de Curso, Cadernos de Professores e Coordenadoras Pedagógicas, Relatórios, Diretrizes Gerais (Leis, Decretos, Resoluções, Portarias).

A partir da análise desses documentos, foram identificados alguns traços da cultura organizacional da escola, que serviram como suporte para análise e compreensão dos pressupostos que a fundamenta. Além disso, esses documentos foram importantes para a realização do cotejo entre os registros do diário de campo, das entrevistas que balizam as significações tanto do objeto de estudo, quanto da pesquisa.

Conforme Gil (1999), a pesquisa documental baseia-se em materiais que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, tendo como objetivo compreender tanto o processo como o resgate da memória de uma situação passada.

[...] Muitos dados importantes na pesquisa social provêm de fontes de “papel”: arquivos históricos, registros estatísticos, diários, biografias, jornais, revistas, etc. As fontes de “papel” muitas vezes são capazes de proporcionar ao pesquisador dados suficientemente ricos para evitar a perda de tempo com o levantamento de campo, sem contar que em muitos casos só se torna possível a investigação social a partir de documentos (GIL, 1999, p.160).

Assim, a pesquisa documental apresenta inúmeras vantagens ao investigador, desde a disponibilidade dos materiais de pesquisa, quanto a durabilidade dessas fontes, que se bem preservadas, podem ser consultadas por longo tempo, possibilitando ao investigador ou investigadores futuros, a utilização para, se necessário, confirmação de dados coletados.

Para ampliar o leque de possibilidades da investigação, realizou-se, ainda, pesquisa de campo que como afirma Fonseca (2002 p. 32) “caracteriza as investigações que para além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza coleta de dados junto a pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa”.

Nesse sentido, Gil (2002) afirma que esta exige, em primeiro momento, uma pesquisa bibliográfica, como forma de conhecer o que já foi produzido. E como tal, requer do pesquisador a vivência por um tempo maior com os sujeitos e na comunidade, pois somente com essa ação de observação da realidade dos sujeitos, alvos da pesquisa, é que se poderá entender os ritos, os valores, as regras, os costumes, as convenções; as manifestações objetivas e subjetivas, suas práticas e sua cultura.

Na pesquisa de campo, além das observações e registros feitos, a partir da inserção no contexto da prática escolar e em interação com os sujeitos, foram utilizadas entrevistas – considerando as questões de estudo e objetivos a que se propõe este trabalho. Para isso, organizou-se um roteiro, com perguntas semiestruturadas por acreditar, assim como Cardoso (2011, p. 74), que esta técnica “permite ao entrevistado liberdade de relatar para além do tema proposto e, a quem interroga, a possibilidade de participar do relato intervindo à procura de esclarecimentos”.

A respeito da importância dos relatos, nos processos de entrevista, os estudos de Nora (1993) apontam que

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente (NORA, 1993, p. 9).

Assim, elegeu-se este tipo de pesquisa como meio privilegiado, para se adentrar no cotidiano escolar e mapear os dados empíricos que possibilitam o esforço analítico para a compreensão da realidade e um encontro mais direto com o objeto de estudo. Além disso, esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador ir ao espaço onde o fenômeno ocorre ou ocorreu e lançar mão de elementos e informações a serem documentadas.

A pesquisa de campo apresenta algumas vantagens com relação, principalmente, ao levantamento dos dados. Isto porque, como é desenvolvido no próprio local, em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos, além de não requerer equipamentos especiais para a coleta de dados.

Postas estas considerações, ressalta-se que o desafio do pesquisador é buscar, no ambiente onde seu objeto de estudo acontece, os dados para responder seu problema, e não apenas observar. Ademais, a partir das informações observadas e coletadas, cabe a ele produzir um acervo de registros que o permitam, durante o processo de escrita, acessá-lo sempre que necessário.

Além disso, como a incursão do investigador exige maior participação em campo, junto às pessoas envolvidas na pesquisa, são grandes as chances de se obter, a partir da realidade estudada, respostas mais reais e condizentes com o estudo teórico.

No estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência

direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado. O estudo de campo apresenta algumas vantagens em relação principalmente aos levantamentos. Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. Como não requer equipamentos especiais para a coleta de dados, tende a ser bem mais econômico. E como o pesquisador apresenta nível maior de participação, torna-se maior a probabilidade de os sujeitos oferecerem respostas mais confiáveis (GIL, 2002, p. 53).

Diante dessas questões, pode-se inferir que, na pesquisa de campo, a fonte de dados são os sujeitos e o contexto em que atuam e convivem. Dessa forma, exige-se do pesquisador uma definição metodológica adequada para coleta de dados, de modo que seja possível compreender o contexto, bem como, as subjetividades dos sujeitos ali envolvidos.

Como técnica de pesquisa, utilizou-se ficha de observação com questões abertas e fechadas, para viabilizar a coleta de informações. A partir disso, objetivou-se identificar, descrever e analisar como se entrelaçam e se colocam em prática os elementos que caracterizam a cultura da escola e como esta incide sobre as práticas pedagógicas.

A primeira técnica selecionada, para a coleta dos dados, foi a observação direta. Nesse sentido, Minayo (1994, p. 59) aponta que a importância desta técnica encontra-se na possibilidade de “captar uma variedade de situações ou fenômenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real”. Dessa forma, a observação direta permitiu coletar os dados com riqueza de detalhes e informações – o que não seria possível se utilizada outra técnica.

Para efeito de análise, foram destacados, nesta pesquisa, a organização do trabalho pedagógico, normas, regras, artefatos, valores, pressupostos, práticas partilhadas; além dos resultados escolares, que se entrelaçam em seus significados objetivos e subjetivos, de vivência e construção no espaço e no tempo. Nesse ínterim, a noção espaço/tempo, ao ser incorporada à vida do cotidiano escolar, expressa as tessituras que dão legibilidade e visibilidade às relações sociais que se dão nesse “campo de relações”.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, Cardoso (2001) elucida que, é necessário que o pesquisador detenha de instrumentos estratégicos, de modo a auxiliá-lo a descrever, de maneira clara e precisa, suas observações, os acontecimentos e os significados dos conceitos que envolvem a pesquisa. E, assim, conseguir interpretar o contexto que envolve o seu objeto de estudo.

Desse modo, as análises, a busca de informações e as observações em campo tiveram duração de 11 meses (fevereiro a dezembro de 2019), nos quais foram dedicados a observar o

cotidiano da escola, participação em eventos didáticos e de confraternização interna, além da participação de reuniões de planejamento (semanal, mensal e semestral), bem como, de reuniões com família/pais. Dos acontecimentos importantes, que não foi possível a participação, destacam-se as reuniões do Conselho Escolar e do Comitê Executivo. Nessas reuniões, não houve a participação da pesquisadora, ora por falta de horário compatível, ora por não ter havido a comunicação das datas em que estas ocorreriam.

Sobre a escolha dos profissionais para o processo de entrevista, obedeceu-se a alguns critérios, tais como: o tempo de trabalho e a função desempenhada na escola (professor, diretor, coordenador, apoio). Assim, obteve-se um total de 23 entrevistados. Essas entrevistas ocorreram nos meses de outubro, novembro, dezembro de 2019 e em janeiro e fevereiro de 2020, com a anuência da quase totalidade dos funcionários.

Assim sendo, de 30 funcionários identificados, 23 aceitaram participar da pesquisa. Dentre eles, 10 professoras (uma do ano de 2019; uma do ano de 2018; duas do ano de 2016; uma do ano de 2015; duas do ano de 2014; uma do ano de 2011; uma do ano de 2006 e uma do ano de 2005); 1 assistente escolar (2004), 1 Secretária Escolar (2010), 1 porteira (2011), 1 digitadora (2006), 1 diretora (2004/2019), 2 Coordenadoras de Ensino (2013; 2016), 6 coordenadoras pedagógicas (2008; 2010; 2014; 2016). Além das entrevistas, foram analisados todos os livros de pontos dos funcionários e 2760 fichas de matrícula dos alunos, ambos referentes ao período de 2004 a 2019.

Nesse sentido, as descrições do diário de campo, os relatos das entrevistas e os dados obtidos por meio dos questionários, constituíram-se em grande quantidade de informações a serem analisadas. Desse modo, coube selecionar aqueles que mais corresponderam às questões de estudo e aos objetivos da pesquisa, à luz dos documentos e quadro teórico.

Inicialmente, procedeu-se com o levantamento do material referente à cultura organizacional, com base no contexto e nas mudanças advindas das Reformas Educacionais de 1990. Em seguida, com a leitura, fichamento e seleção dos materiais e documentos, de modo a explorá-los e criar categorias, bem como, dimensões que norteassem todo o percurso investigativo da pesquisa.

Partindo-se desse pressuposto, foram estabelecidas três categorias básicas de análise dos dados:

a) Os profissionais da escola e suas impressões sobre o clima organizacional do ambiente escolar: nessa dimensão foi traçado o perfil dos profissionais investigados, identificando a formação inicial, o tempo de atuação e experiência. Além disso, foi analisado o

clima organizacional da instituição, com base nos princípios e pressupostos definidos pela escola.

b) Gestão da escola: nessa categoria, foi feita uma análise da organização do trabalho pedagógico através da perspectiva dos entrevistados, bem como, da participação da comunidade nas decisões pedagógicas e administrativas, nas reuniões institucionais e nos Órgãos Colegiados, como o Conselho Escolar e o Comitê Executivo.

c) Constituição do fazer pedagógico e administrativo: por fim, foram analisados os traços da cultura e identidade organizacional no cotidiano da escola, destacando os rituais, pressupostos, normas, regras, princípios, artefatos, valores, missão.

Assim, a partir dessas dimensões, realizou-se o estudo de identificação e descrição dos traços culturais mais marcantes da instituição, partindo das diferentes crenças, valores, concepções dos grupos que a compõem.

Considerando as diferentes fontes e instrumentos utilizados para a obtenção de dados, foram selecionados três tipos de análise, a saber: análise de dados de observações; análise de dados de documentos escolares; análise dos dados das entrevistas. Assim, a análise dos dados, para essa pesquisa, consistiu em captar os conteúdos apresentados no material coletado (documentos, observações e registros no diário de bordo, entrevistas), de maneira intuitiva, interpretativa, reflexiva e crítica, num esforço rigoroso de formulação e reformulação de conceitos.

Tomando como referência o exposto, esse trabalho demarca, apresenta, descreve e analisa o percurso da pesquisa e os seus resultados, sendo estes submetidos ao crivo das análises e reflexões teóricas, aliadas aos achados da investigação empírica, de modo a captar os elementos presentes na cultura organizacional da escola e suas manifestações na prática.

Desse modo, esse trabalho está organizado em três seções: a natureza, em que se dá a contextualização e as opções metodológicas da pesquisa; a discussão teórica sobre a cultura organizacional, seus elementos e os impactos sobre a organização do trabalho pedagógico; e os pressupostos e concepções dos sujeitos sobre a cultura organizacional da escola – objeto desta investigação.

Na primeira seção são apresentados o problema, as questões de estudo, os objetivos que dão sustentação ao desenvolvimento da pesquisa, as razões que movem a realização da pesquisa, a metodologia, instrumentos e técnicas de trabalho utilizados na pesquisa e a delimitação do campo teórico das análises da cultura organizacional da escola.

No que concerne a segunda seção, reúne-se os esforços de problematização do objeto, a partir de teóricos que já se debruçaram sobre o tema da cultura organizacional. Além disso, evidencia-se a compreensão do objeto de estudo – construído por vários sujeitos e fatores, o

que pode interferir diretamente na gestão dos processos pedagógicos – e seus principais elementos e pressupostos, quais sejam: social, histórico, cultural, político. Além de tudo, essa seção sistematiza algumas das mais importantes e recentes contribuições ao estudo da escola.

Na terceira seção, apresenta-se a análise e o resultado dos dados coletados, que situam os pressupostos e concepções da escola, bem como, os sujeitos nela inseridos. Além disso, como se estrutura a cultura organizacional da instituição, o que motiva e impulsiona determinada organização; e se o que é formulado, no Projeto Político Pedagógico, é de fato vivenciado ou compreendido como algo importante pela e para a equipe gestora e demais segmentos da escola. Ainda nessa seção será apresentada uma descrição da escola e dos sujeitos que foram fonte da pesquisa.

Por fim, nas conclusões são retomadas as questões nucleares que convergiram para a motivação da pesquisa. Apontando, em linhas gerais, alguns dos traços que configuram a cultura organizacional da escola Iza Mello, as suas diferentes dimensões, principais manifestações na prática escolar. Além de outros aspectos que concorreram para evidenciar que a identidade institucional da escola é construída coletivamente, numa linha de significados plurais do ambiente escolar. No entanto, às vezes, os sujeitos da prática não notam as implicações e/ou manifestações da cultura organizacional – arraigada na estrutura administrativa, pedagógica e até financeira –, tampouco a maneira pela qual estes elementos perpassam e refletem em suas práticas.

II- A ESCOLA COMO OBJETO DE ESTUDO: DIFERENTES ABORDAGENS, MÚLTIPLAS POSSIBILIDADES DE OLHAR

“[...] a escola e os processos de sua gestão não devem ser vistos como entes autônomos e, muito menos, como espaços de mera reprodução das relações sociais mais amplas”.

(DOURADO, 2003, p. 18).

Esta seção apresenta a base teórica que subsidia e fundamenta esta pesquisa. Assim, priorizou-se, como eixo central de análise, a cultura e a identidade organizacional e suas dimensões, buscando ampliar o entendimento de sua construção essencialmente histórica, política, cultural e social.

Desse modo, far-se-á uma breve explanação de como, a partir dos anos 1980, no Brasil, as reformas educacionais produziram mudanças educacionais, interferindo na organização do processo educativo e possibilitando modificações na lógica das relações vividas no interior das unidades de ensino.

Na sequência, apresenta-se as dimensões da cultura organizacional dos estabelecimentos escolares e o processo de interdependência destes, para a gestão da escola como espaço social. Finaliza-se esta seção trazendo alguns elementos da identidade institucional, gestão democrática e participação na vida da escola.

Nesse sentido, toma-se de empréstimo a compreensão de que a escola é um sistema de ações, constituída por múltiplas e complexas forças. De tal modo, iniciativas e/ou omissões são colocadas em prática coletivamente, de forma consciente ou não, mas que visam atingir os mesmos objetivos na organização, sejam eles a curto, médio ou a longo prazo.

2.1. A escola como organização social e a questão da cultura organizacional

Reporta-se ao contexto dos anos de 1980, para analisar as mudanças pelas quais a escola passou, evidenciando o estudo sobre a cultura organizacional das instituições escolares que, a partir desse contexto, ganhou notoriedade no Brasil.

Com o advento das Reformas Educacionais, houveram significativas transformações na educação, especialmente, no que se refere à gestão da escola – autonomia, avaliação e democratização do ensino. Desse modo, a escola assumiu o posto de local privilegiado de discussão e de participação da comunidade. Tais reformas advindas da crise do Estado de Bem-estar, ocasião em que se reordenou políticas sociais, tendo como foco a descentralização e a defesa por critérios de eficiência e qualidade. Isso visou repassar as responsabilidades estatais para a comunidade.

Nesse contexto, a educação pública foi marcada por uma abertura política e participativa, na qual, as pesquisas sobre os estabelecimentos escolares ganharam uma nova perspectiva de investigação. Além disso, teve-se o modelo estruturalista como principal instrumento de análise do papel político e simbólico da escola – suas relações de poder, ideologia, contradições, interesses, controle e regulação. Assim, “os modelos simbólicos vieram pôr a tônica no significado que os diversos atores dão aos acontecimentos e no caráter incerto e imprevisível dos processos educacionais mais decisivos” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Nesse mesmo sentido, Martins (2016) afirma que a educação perpassou por mudanças nos campos da qualidade, da responsabilidade e do gerencialismo. Uma vez que, a crise de qualidade da educação pública, seria resultado da incapacidade gerencial do Estado em administrá-la e da falta de responsabilização da sociedade em pressionar/fiscalizar os governos.

Posta essa consideração, pode-se dizer, então, que o contexto educacional dos anos de 1980 ficou marcado pela diversidade, pluralismo, incerteza e fragmentação da análise organizacional. Além do mais, foi favorável à inúmeras pesquisas, que passaram a criticar fortemente o caráter técnico da gestão das organizações escolares em defesa dos processos culturais e sociais, bem como, as formas de poder e o direcionamento ideológico que configuravam as organizações educativas, naquele momento.

Nesse novo cenário, a educação passa então a ser regida conforme a lógica de mercado, na busca por eficácia, competitividade, qualidade e eficiência. As exigências do novo modelo de Estado fizeram com que se buscasse a efetivação das políticas em educação, pautadas na descentralização e autonomia escolar, que foram instituídas, principalmente, depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, particularmente no artigo 211 da CF/88, que

determinou a organização da educação, por meio do regime de colaboração que foram, posteriormente, reforçadas pelas disposições da LDB 9.394/96 e de um conjunto de outros dispositivos, emanados dos órgãos de regulamentação da educação em âmbito nacional, estadual e municipal.

De acordo com Nogueira (1990), esse contexto provocou o surgimento de pesquisas sociológicas nos estabelecimentos escolares, com foco de análise nas questões qualitativas e quantitativas da escola – reconhecendo-a como importante instância das transformações e de modernização sociais. Nesse contexto, os estudos foram fundamentados por diferentes abordagens teóricas e metodológicas, que buscavam estabelecer e melhor precisar os vínculos entre as características objetivas da instituição escolar e o desempenho dos alunos, tendo como foco de análise, os efeitos do clima do estabelecimento de ensino, no que concerne aos processos de aprendizagem e socialização dos estudantes.

O ideário de clima, presente nas pesquisas sociológicas, investigaram as relações sociais tecidas no interior do estabelecimento de ensino e trouxeram, para o enfoque, elementos como liderança e cultura organizacional. De tal modo, buscava-se identificar “essa realidade intuitiva e imediatamente perceptível por todos aqueles que penetram num estabelecimento escolar, ou têm a ocasião de comparar estabelecimentos escolares entre si” (MAFRA, 1999, p.14).

Nessa mesma perspectiva, Shiroma (2011) elucida que o contexto das reformas educacionais no Brasil caracterizou-se como uma profunda transformação, colocada em prática por meio de leis específicas, programas de financiamento, fóruns, campanhas lideradas por organismos nacionais e internacionais, os quais consideravam a educação como peça fundamental para traçar novos rumos, pois encontrava-se mundialmente entre os nove países com os piores índices educacionais. Assim, surge no contexto das mudanças sociais, culturais e econômicas a defesa da qualidade do ensino, antes de tudo, em favor da universalização da educação e do direito de acesso e permanência de todos, essencialmente dos que têm sido historicamente excluídos.

Corroborando com a mesma premissa de mudanças educacionais, Azevedo, Coutinho e Oliveira (2013) avaliam esse contexto, como um período de modernização da educação, tendo em vista que rompeu com paradigmas anteriormente consagrados. Em outras palavras, a gestão da escola passaria a ser uma gestão onde os diferentes segmentos participariam da tomada de decisões, via órgãos colegiados como os conselhos escolares, associação de pais e mestres.

Entrementes, os debates e estudos educacionais trouxeram, como pano de fundo, a valorização tanto da eficácia, quanto da qualidade do ensino, tendo a gestão da escola como uma das principais responsáveis por manter um clima favorável à qualidade do ensino.

Assim, tanto na organização, quanto na gestão, o momento sinalizou novas formas de pensar as práticas do cotidiano escolar, ancorada na descentralização, na cultura e na liderança, que permitiram agregar uma multiplicidade de fatores para gerir a escola. Acerca disso, Barroso (2012) afirma que a instituição escolar

obedece a princípios claros de racionalização (modo de ensino, cujo paradigma continua a ser a relação face a face de um mestre com o seu discípulo) e de eficiência (procurando ensinar ao maior número com o menor dispêndio de meios), faz com que, desde cedo, a escola primária, enquanto organização, adquira um conjunto de características 'burocráticas' (temporalmente 'pré-burocráticas' se atendermos ao 'ideal tipo' de organização definido, mais tarde, por Weber). É o caso, por exemplo, da existência de uma hierarquia de autoridade (entre professor e os alunos, entre os diversos escalões de alunos-monitores e os alunos menos adiantados, entre os professores das últimas e das primeiras classes, entre o diretor e os professores), assente numa divisão funcional do trabalho (diretor, professores de cada classe, alunos), prescrita através de regulamentos que possam ser postos em prática, qualquer que seja a escola e qualquer que seja o professor (BARROSO, 2012, p. 8).

Tais princípios apresentam-se com traços racionalistas de eficiência e eficácia, sendo a cultura organizacional, no contexto das reformas da educação, uma referência para compreender o cotidiano da escola enquanto organismo vivo, dinâmico, dotado de fatores políticos e sociais. Ademais, os pressupostos de análise passam a ser a investigação do que ocorre no cotidiano da escola, por meio de princípios a serem internalizados ao longo dos anos, conferindo identidade à instituição. Assim, conforme Souza (2006), a cultura organizacional configura-se como um instrumento estratégico para o êxito da implementação das metas dos estabelecimentos.

Nesse mesmo contexto de mudanças educacionais, foi implantado, no Brasil, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, para se conhecer o sistema educacional brasileiro em profundidade, tendo como principal objetivo oferecer informações que pudessem orientar tanto os professores, quanto os gestores escolares na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação. Desde sua primeira realização o SAEB fornece dados gerais sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil. No entanto, nesse caso, ao inserir a escola às regras das avaliações externas não garante a liberdade, discussão, partilha, mas, sim, a regulação e controle dos processos pedagógicos.

Como parte da cultura organizacional, Nóvoa (1992) destaca os resultados escolares como um dos vetores que é influenciado e modificado pelo clima que se produz, a partir da cultura da escola, considerando as pressões ou parcerias entre o sistema de ensino, da gestão

escolar, da sociedade, dos alunos e da comunidade; de modo a alcançar metas, estratégias internas e externas. As avaliações em larga escala são um exemplo disso.

A totalidade dos elementos da cultura organizacional tem de ser lida intra e extra às organizações escolares, isto é, estes elementos têm de ser equacionados na sua 'interioridade', mas também nas inter-relações com a comunidade envolvente. De facto, se a cultura organizacional desempenha um importante papel de integração, é também um fator de diferenciação externa. As modalidades de interação com o meio social envolvente constituem, sem dúvida, um dos aspectos centrais na análise da cultura organizacional das escolas (NÓVOA, 1992, p. 32).

A abordagem política e sociológica da escola reconhece sua dimensão cultural, tanto na perspectiva mais ampla, no âmbito da relação que ela estabelece com a comunidade em geral, quanto no que se refere à função das próprias formas culturais que ela produz e dissemina, produzindo assim a continuidade de processos com traços e estilos de liderança próprios de cada instituição e conforme cada contexto social.

Acerca disso, Luck (2011) acrescenta que o estudo da cultura organizacional da instituição escolar está relacionado possuem

um modo próprio de serem caracterizados por certos rituais de relacionamento interpessoal, certas histórias típicas, jogos, cerimônias e festividades, tradições, rituais, códigos de comportamentos e sanções quando ocorre o desvio, enfim, um conjunto de aspectos que revelam como as coisas na escola, independentemente do que se afirma e descreva que seja ou deva ser (LUCK, 2011, p. 34).

Assim sendo, toma-se os termos cultura e escola como intimamente ligados, visto que, as instituições escolares são formadas por grupos de pessoas, cujas culturas tanto influem quanto são influenciadas no encontro que a escola propicia. Para isso, apoia-se no conceito de cultura formulado por Forquin (1993), quando este considera a cultura como parte da educação, havendo entre ambas uma correlação imprescindível na formação dos sujeitos.

Incontestavelmente, existe, entre educação e cultura, uma relação íntima e orgânica. Quer se tome a palavra "educação" no sentido amplo, de formação e socialização do indivíduo, quer se restrinja unicamente ao domínio escolar, é necessário reconhecer que, se toda a educação é sempre educação de alguém, por alguém, ela supõe também, necessariamente a comunicação, a transmissão, a aquisição de alguma coisa: conhecimentos, competências, crenças, hábitos, valores, que constituem o que se chama precisamente de "conteúdo" da educação. Devido ao fato de que este conteúdo parece irreduzível ao que há de particular e contingente na experiência subjetiva ou intersubjetiva imediata, constituindo, antes, a moldura, o suporte e a forma de toda experiência individual possível, devido, então, a que este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos procede, nos ultrapassa, nos institui enquanto sujeitos humanos, pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura (FORQUIN, 1993, p.10).

Assim, a cultura – enquanto materialização das ações e comportamentos dos diferentes grupos que compõem a escola –, forma um conjunto inter-relacionado de intensas trocas simbólicas que refletem diretamente na forma de gerir os processos educativos, uma vez que precisa entender suas dinâmicas e levar em consideração o fato de que cada um é detentor de sua experiência. Esta, por sua vez, é produtora de uma consciência coletiva que resulta do compromisso formal e das interações que se realizam no seu interior, em meio a consensos, disputas e interesses distintos.

Dessa maneira, Forquin (1993) evidencia a importância de se levar em consideração a dimensão cultural como parte estruturante do estabelecimento escolar e, mais especificamente, como esta dimensão se apresenta nos diferentes acontecimentos do cotidiano escolar, haja vista que a cultura se caracteriza como movimento histórico, pelo qual as experiências se acumulam. Além disso, viabiliza um conjunto de procedimentos definidores da identidade coletiva e individual, dentro de um espaçamento territorial, o que possibilita a reelaboração de novos conteúdos em torno da cultura e novas formas de transmissão desta, para os demais grupos que surgem.

Nessa perspectiva, a cultura seria o elo entre os sistemas simbólicos, as normas e as práticas cotidianas na instituição. Dessa forma, a cultura e a escola, para Forquin (1993), seriam indissociáveis, de modo que a cultura serviria de base para a construção da história do estabelecimento escolar.

[...] a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última: a educação não é nada fora da cultura e sem ela. Mas, reciprocamente, dir-se-á que é pela e na educação, através do trabalho paciente e continuamente recomeçado de uma “tradição docente” que a cultura se transmite e se perpetua: a educação “realiza” a cultura como memória viva, reativação incessante e sempre ameaçada, fio precário e promessa necessária de continuidade humana (FORQUIN, 1993, p. 14).

Portanto, levando em consideração cada época e cada contexto social, é a partir do contexto escolar, de suas práticas, rituais e opções curriculares postas em prática, que a cultura se consolida e desempenha a função de fonte de construção e continuidade de conhecimentos nos indivíduos.

Assim sendo, a estrutura organizacional da escola é definida pelo currículo escolar que seleciona e põe em prática os conteúdos, inclusive os relacionados à cultura, a serem ensinados às novas gerações. Desta feita, ao organizar seu currículo e selecionar previamente seus conteúdos, a escola determina os processos pedagógicos, organizativos e de tomada de decisões, caracterizados por Forquin (1993, p. 176) como o “mundo social” da escola, suas

“características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Destarte, Geertz (1989) afirma que a escola possui características peculiares que abrangem uma multiplicidade de fenômenos presentes no cotidiano escolar. Segundo ele, essas características se constroem e se apreendem no cotidiano da escola, pelas teias de significados partilhados pelos seus membros, agregando os acontecimentos da lógica informal da vida escolar e o *ethos* cultural da escola.

Além disso, a cultura funcionaria como um conjunto de fatores ligados entre si que agiriam como controladores das ações, por meio das suas escolhas e instrumentos pedagógicos, como os seus planos, currículo, regras, instruções. Ao passo que a cultura do lugar modifica e direciona as ações dos sujeitos, estes também imprimiriam de sentido, o local onde atuam “através de formas altamente particulares de cultura” (GEERTZ, 1989, p. 36).

Desse modo, o ser humano pode ser compreendido como um todo interligado, o qual necessita e produz significados e sentidos aos vários acontecimentos que caracterizam as relações interpessoais estabelecidas com seus pares – símbolos que marcam sua existência como ser social. Isto porque “são formulações tangíveis de noções, abstrações da experiência fixada em formas perceptíveis, incorporações concretas de ideias, atitudes, julgamentos, saudades ou crenças”, que servem como vínculo a uma concepção do que seria o significado do símbolo (GEERTZ, 1989, p. 68).

Nesse sentido é que a pesquisa etnográfica tem seu valor maior neste trabalho, pois por meio dela, tem-se a possibilidade de analisar, interpretar e descrever os discursos em que essas “teias” de significados se constroem, se incorporam e dão vida às ações do cotidiano ao longo da história da escola.

Acerca disso, Geertz (1989, p. 7) afirma que o pesquisador em seu campo de investigação, ao realizar etnografia, encontra “uma multiplicidade de estruturas conceituais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar”.

Para tanto, durante o estudo em campo, se faz necessário “entrevistar informantes, observar rituais, deduzir os termos de parentesco, traçar as linhas de propriedade, fazer o censo doméstico [...] escrever seu diário” (GEERTZ, 1989, p. 7). Assim, durante todo o percurso de análise, a pesquisa exige uma visão detalhada e atenta, em que na proximidade com o estranho, se descreve a cultura do local.

Logo, ao buscar compreender a cultura do estabelecimento escolar, levou-se em consideração a interpretação e a utilização dos símbolos que as pessoas fazem desse espaço. A análise cultural, então, se processará a partir “da emoção, da compreensão e da afirmação das regularidades subjacentes da experiência humana” (Geertz, 1989, p. 181).

Ainda em consonância com Geertz (1989), é por meio da concepção simbólica da cultura que se descobre as estruturas conceituais das ações dos indivíduos. Desse modo, o “dito” no discurso social é uma forma de construir uma análise que possibilita distinguir o que é específico, dessas estruturas conceituais, do que não é. Além disso, configuram o comportamento humano e o papel da cultura no processo sócio-histórico.

Conforme o exposto e com base em Luck (2011), que apresenta os conceitos de cultura e clima organizacional, é possível compreender a escola em sua maneira de ser e fazer, para além dos documentos prescritos, como Projeto Político Pedagógico, Planos de Aula, Planos de Curso, Leis ou políticas educacionais. Ademais, é de suma importância analisar “a escola real” e como são materializados, em seu interior, os arranjos, as prioridades, as orientações, bem como as formas de interligações entre a cultura e o clima organizacional que se manifestam no cotidiano escolar.

O clima e a cultura organizacional escolar constituem-se na ambiência em que se realiza o processo humano-social do fazer pedagógico, o qual expressa a personalidade e características dessa ambiência. Daí porque permearam a escola como um todo a se constituírem na tecedura de fatos, eventos, reações, ideias, comportamentos, atitudes, expressões verbais ou não verbais, com determinados coloridos e emoções, que se desenham na urdidura da tela educacional. Representam, pois conceitos importantíssimos na determinação da qualidade do ensino e de seus resultados. Sobretudo ao se verificar que a cultura e, em outras, acolhem-nas e sustentam-nas, sejam elas de iniciativa externa ou interna (LUCK, 2011, p. 23).

Nesse sentido, pode-se afirmar que a singularidade da escola envolve as interações entre seus atores. Embora cada um desempenhe a sua função, compartilham e constroem a identidade da escola – caracterizada por ser plural, pois abrange práticas, representações e elementos que reúnem os atores, à medida que expressam sinais de reconhecimento de uma cultura comum.

Além disso, conforme aborda Luck (2011), a gestão da cultura e do clima organizacional da escola é fator imprescindível para a gestão escolar, dado que o diretor precisa demandar tempo, foco, atenção na maneira de ser e fazer da instituição escolar, além de ser capaz de mediar, orientar e interpretar as ações e intenções do grupo que lidera.

A cultura organizacional estaria diretamente ligada a todos os atores envolvidos, desde a equipe gestora, equipe de apoio, professores, alunos, família. São estes atores que irão direcionar os processos administrativos e pedagógicos, conforme a cultura produzida nas

relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes, adaptando o prescrito à cultura que se estabelece na escola.

Por seu turno, Fullan e Hargreaves (2000) apresentam importantes reflexões sobre a educação e suas dificuldades, tais como o trabalho docente realizado de maneira isolada, fragmentada e individual e sua dificuldade de acompanhar o ciclo de mudanças implementados nas reformas educacionais dos anos 1990, por não considerar o professor nesse contexto. Além disso, apontam para a necessidade de uma mudança profunda, na qual precisa, necessariamente, partir de uma consciência tanto coletiva, quanto individual que priorizem a aprendizagem e o ensino como processos contínuos entre professores e alunos. Destarte, a cultura escolar e profissional pode ser criada pelos indivíduos, professores e diretores, conforme o desejo e a necessidade de cada instituição.

Fullan e Hargreaves (2000) também apontam caminhos, para que professores e gestores consigam lidar com os desafios de transformar as instituições escolares em espaços mais bem preparados, de modo a possibilitar um clima de trabalho colaborativo e coletivo, onde todos os funcionários possam construir e aprender mutuamente.

No entanto, há que se pensar na organização e distribuição de poder na escola, para que haja de fato cooperação. Ou seja, se faz necessário que a mudança ocorra na base das relações dentro da escola, de maneira a modificar e transformar os processos centralizadores e burocráticos e privilegiar processos colegiados, compartilhados por todos os segmentos da escola, num processo coletivo e contínuo de aprendizagem. A esse respeito, Fullan e Hargreaves (2000, p. 110) elucidam que “o diretor como símbolo de cooperação, é um dos elementos-chave para a formação e para a reforma da cultura da escola. O que ele faz, ao que está atento, o que valoriza e sobre o que fala ou escreve, tudo tem seu valor”.

As dificuldades para promover relações humanas mais cooperativas e solidárias, no interior da escola, constituem um dos grandes desafios vividos pelos gestores, os quais se veem envoltos com problemas de diferentes ordens: insegurança, falta de professores, insuficiência de funcionários, deterioração do prédio e dos equipamentos, falta de recursos financeiros para dar conta das inúmeras carências.

Além disso, de acordo com Fullan e Hargreaves (2000), essas dificuldades são agravadas quando as escolas atendem a um grande número de alunos. Tudo isso invade o tempo que poderia ser ocupado com atividades voltadas para o incremento da mais legítima e verdadeira função da escola: promover o aprendizado dos alunos – meta que pode apresentar dificuldades adicionais, em razão das características da clientela.

Para superar esses obstáculos à democratização da escola, gestores comprometidos com a formação contínua, no espaço escolar, desenvolvem ações que favorecem um clima de trocas e de apoio mútuo entre os professores, bem como, investem no fortalecimento do vínculo da escola com a comunidade e vice-versa.

A inovação é, portanto, uma prática formalmente situada, que envolve tomada de decisões. Assim, os processos e a intervenção dos vários indivíduos da instituição, podem centrar-se nas salas de aula e nas práticas dos professores, por meio da utilização de novos materiais ou tecnologias, do uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos interventores.

Em outra perspectiva de análise, Lima (2001) amplia a discussão, quando aborda a escola como um processo de organização, destacando pontos fundamentais para essa tal. Desse modo, é de grande relevância para o estudo, trazer à tónica a discussão da escola enquanto espaço complexo de luta, de modo que haja uma administração descentralizadora, onde as tomadas de decisões perpassem pela autonomia, democratização e participação de todos os sujeitos desse processo.

Os textos referenciados orientam e direcionam os rumos das análises, por levarem em consideração a pedagogia centrada na escola, bem como os fatores internos que configuram sua cultura e forma particular de gestão dos estabelecimentos. Além disso, a história das organizações escolares tem como foco o estudo da maneira como se materializa a cultura nas instituições, os fatores que dão sentido e particularidade às escolas e que problematizam os elementos centrais em construção histórica. Assim, analisar e explicar a existência de uma instituição educativa é fundamental para reconhecer sua importância social, para determinado grupo que integra ou que dela fez parte.

Schein (1985), citado por Nóvoa (1992), considera em suas análises que a cultura organizacional enseja, dos membros do grupo, desafios de integração interna e socioculturais, bem como, uma adaptação externa. Entretanto, há dificuldade de integração e isso ocorre pela necessidade de instituir uma mesma linguagem. No que concerne aos desafios de ordem externa, dizem respeito a criação e manutenção dos princípios priorizados pela instituição.

Dessa maneira, pode-se afirmar que há diferenças quanto a organização de cada instituição. Além disso, a relação do indivíduo com o espaço não é neutra, mas interativa, de modo que ora o indivíduo reforça sua identidade pessoal e social no exercício das atividades escolares, ora imprime seus valores culturais no ambiente, num processo dialético, dinâmico e mutável.

O clima institucional e a cultura organizacional da escola expressam a personalidade institucional e determinam a real identidade do estabelecimento de ensino, aquilo que de fato representa, uma vez que se constitui em elemento condutor de suas expressões, de seus passos, de suas decisões, da maneira como enfrenta seus desafios, como interpreta seus problemas e os encara, além de como promove seu currículo e torna efetiva sua proposta político-pedagógica. A importância desses conceitos é evidenciada pelo fato de que a natureza do processo educacional e a vida da escola são definidas sobremaneira pelo modo como as pessoas coletivamente organizadas realizam o trabalho no seu interior, distribuem e assumem responsabilidades, tomam decisões, implementam-nas percebem seu trabalho e constroem significados a partir dessa experiência interativa em que muitos elementos pessoais, sociais, contextuais e funcionais entram em jogo (LUCK, 2011, p. 30).

Assim, pode-se inferir que cada escola possui um caráter singular, e mesmo que possuam semelhanças, como a estrutura arquitetônica, os documentos prescritos; estas se diferenciam umas das outras, dado que a cultura é produzida a partir do e com o grupo social ao qual está inserida. Além do mais, é movida pela apropriação e reinterpretação de diferentes práticas, valores, crenças e ritos.

De tal modo, as instituições escolares desenvolvem uma dimensão própria, enquanto espaço organizacional, pois consiste nas relações e na maneira como as pessoas se organizam e interagem dentro dela. Além de ser um espaço onde são tomadas decisões quanto ao currículo, às ações pedagógicas e administrativas.

Assim, a cultura instituída é formada pela interação entre, de um lado, os currículos oficiais, normas e legislações; e, de outro, pelos resultados das ações praticadas pelos atores envolvidos no desenvolvimento desses documentos normativos: docentes, gestores, demais funcionários, alunos e comunidade de pais ou responsáveis.

Destarte, a função social da escola vai além da prestação de serviços burocráticos, uma vez que os indivíduos e suas práticas são fundamentais para a compreensão de processos pedagógicos, organizativos, de gestão e de tomada de decisões. Disso decorre a capacidade que cada instituição possui para produzir sua própria cultura, pois, desse modo, pode mobilizar e colocar em prática um clima favorável, em que os diferentes discursos, formas de comunicação e linguagens, presentes no cotidiano escolar, sejam convergentes aos propósitos da instituição. Como elucida Silva (2006),

existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os/as diferenciam. No entanto, parece não haver inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). Para Chervel (1988), a escola fornece à sociedade uma cultura constituída de duas partes: os programas oficiais, que explicitam sua finalidade

educativa, e os resultados efetivos da ação da escola, os quais, no entanto, não estão inscritos nessa finalidade. Dito de outro modo, esse autor entende a cultura escolar como cultura adquirida na escola e encontra nela não somente seu modo de difusão, mas também sua origem (SILVA, 2006, p. 202).

Portanto, a escola enquanto espaço complexo, heterogêneo e socialmente construído, caracteriza-se como campo fértil de pesquisas e investigações na área da cultura organizacional, pois atuam diferentes atores e interesses que vão delineando e definindo traços de sua identidade institucional.

2.2. Questões conceituais e alguns dos elementos de análise da cultura organizacional

O termo cultura organizacional, foi utilizado na área da educação brasileira, a partir da década de 1980, analisado sob diferentes perspectivas. Importantes obras foram publicadas e evidenciaram os fatores políticos e culturais das organizações escolares, dentre elas, o livro *Organizações escolares em análise*, organizado por Antônio Nóvoa (1992). Nessa obra, sete textos de autores canadenses, ingleses, holandeses, norte-americanos, portugueses e suíços discutem a escola na perspectiva sociológica. Quatro anos depois, foi lançado o livro, organizado por João Barroso, *O estudo da escola* (1996), escrito por nove autores que evidenciam a escola, novamente sob a ótica sociológica.

Nóvoa (1992) parte do princípio de que é imprescindível que se pense a instituição escolar como um “tipo muito particular”, inserida em um contexto social, na qual a ação pedagógica não pode ficar aquém da família dos alunos, da equipe docente, tampouco das interações entre os demais funcionários.

Desse modo, Nóvoa (1992) elucida que a educação passa por um período de descentralização e por um investimento nas escolas, enquanto lugares de formação de seus profissionais. Ou seja, envolvendo não apenas os professores, mas também toda equipe da escola: coordenadores, diretores, equipe de apoio. Isso exige uma mudança na estrutura do poder escolar, sendo necessária a existência da autonomia pedagógica, curricular e profissional.

As conceituações para a compreensão da cultura e da organização têm múltiplas definições, de acordo com cada autor e cada campo de estudo. No campo sociológico, cultura pode ser compreendida como uma espécie de lente, por meio da qual se contempla o mundo e considera como cotidiana as práticas e vivências diárias.

Nesse sentido Campos et al (2011) defende que

as organizações, assim como as pessoas, possuem personalidade própria, podem ser conservadoras ou inovadoras, rígidas ou flexíveis, hostis ou apoiadoras. Duas ou mais empresas podem atuar no mesmo negócio e estarem situadas na mesma cidade, porém, possuem pessoas diferentes, instalações diferentes, caráter e sentimentos únicos, de modo que cada qual possuirá a sua própria cultura (CAMPOS et al, 2011, p. 24).

Essa definição revela muitas faces da cultura organizacional, demonstrando a dialética que a comporta. Uma vez que o mesmo objeto, cultura organizacional, é diverso, individual, mas também coletivo e condicionante, porém transforma-se e permite que qualquer instituição, por menor ou maior que seja, possua uma organização que lhe é particular; construída de maneira coletiva e permeada de múltiplas trajetórias de institucionalização, onde a relação do indivíduo com o espaço não é neutra, mas interativa. Desse modo, ora o indivíduo reforça sua identidade pessoal e sua identidade social, no exercício das atividades escolares, ora imprime seus valores culturais no ambiente, num processo dialético, dinâmico e mutável.

Por ser de natureza cultural, social e política, a cultura organizacional carrega significados que conferem às instituições um “jeito” próprio e uma maneira peculiar de construir sua história, pois se trata da ação integrada de um grupo, onde se apreendem e adequam-se concepções, normas, valores e princípios conforme o contexto, o tempo e o lugar.

Por esses aspectos, ressalta-se que a cultura organizacional não é definida, dada, estática ou imutável. Isto porque ela se reconstrói dinamicamente, mesmo que de forma gradual, à medida em que sofre as interferências inerentes ao contexto escolar, bem como as necessidades extraescolar que se reorganizam e delineiam os aspectos da cultura da escola.

A esse respeito Frago (1998) destaca que a cultura que se estabelece na escola pode ser institucional e ao mesmo tempo institucionalizada, de modo que

Os aspectos organizativos e institucionais contribuem, assim, a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições em um outro sentido. Como? Em princípio, institucionais, que geram os sistemas educativos em função de sua estrutura e configuração, assim como de uma constrição maior da realidade externa. Sobretudo (...) estes aspectos nos conduzirão de cheio a um enfoque que parece sumamente útil para a análise da cultura escolar: o da confrontação entre a teoria, a legalidade e as práticas (FRAGO, 1998, p. 8).

Dessa maneira, conforme mencionado anteriormente, a escola enquanto espaço complexo, heterogêneo e socialmente construída a partir das relações vividas no seu interior, caracteriza-se como campo fértil de pesquisas e investigações na área da cultura organizacional. Assim, a escola, dotada de uma multiplicidade de fatores, possui características próprias, que a partir de um ponto comum, no que se refere aos órgãos regulares, se distingue ao longo de seu

percurso histórico permeado de construção e reconstrução de sua identidade, revelando a sua especificidade.

Nóvoa (1992), por exemplo, utiliza-se dos conceitos de Shein (1951) e de Brunet (1988) para evidenciar que a cultura organizacional pode ser tomada a partir de diferentes dimensões dentro da instituição.

Um conjunto de pressupostos básicos – inventados, descobertos ou desenvolvidos por um dado grupo, ao aprender a lidar com problemas de adaptação externa e de integração interna – que se revelou suficientemente adequado para ser considerado válido e, portanto, para ser ensinado aos novos membros como o modo correto de perceber, de pensar e de sentir os referidos problemas. As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é próprio e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham (NÓVOA, 1992, p. 29).

Assim observa-se, ainda, que a cultura organizacional de determinada instituição precisa ser maleável, tendo em vista a possibilidade do surgimento de situações que ainda não haviam acontecido, ou que não tenha parâmetros nem referências relativas àquela determinada situação.

Do ponto de vista sociológico, essas concepções permitem a análise de duas dimensões da cultura organizacional: a cultura interna e a cultura externa. De maneira que estas formem um elo entre as práticas desenvolvidas na instituição, agregando e disseminando formas de condutas, em detrimento de uma visão organizacional, e uma rede de movimentos interligados, compostos por cognições e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégicas e psicossociais, que justapõem fatores humanos individuais, coletivos, formais e informais.

De acordo com Silva (2006), a cultura, atravessa todas as ações do cotidiano da instituição escolar,

seja na influência sobre os seus ritos ou sobre a sua linguagem, seja na determinação das suas formas de organização e de gestão, seja na constituição dos sistemas curriculares. Viñao Frago lembra que a cultura escolar tem sido entendida como uma das “caixas pretas” da historiografia educacional [...] a função da cultura escolar não seria promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou mesmo de servir de ferramentas para a inculcação de valores. Pelo menos não são apenas essas as resultantes promovidas pela cultura escolar (SILVA, 2006, p. 204).

O caráter holístico da cultura prevê que uma mesma instituição de ensino coloque em prática diferentes estratégias de pensar e agir, já que há tantas outras perspectivas de cultura convivendo num mesmo espaço-tempo-lugar. Assim, pode-se pensar que dentro de uma organização escolar compartilham e divergem uma multiplicidade de fatores – fruto da cultura que cada indivíduo constrói no decorrer de sua trajetória.

De tal modo, a cultura organizacional se caracteriza em espaço intersubjetivo, onde se cruzam as diferentes racionalidades e intenções no cotidiano escolar. Assim, são essas diferenças que compõem o conjunto de elementos inventados, descobertos ou desenvolvidos, de acordo com a forma que seus membros aprenderam, no que tange a lidar com os problemas de adaptação ao exterior ou de integração. Isso visa torná-las válidas, de modo a repassá-las, aos novos integrantes do grupo, como princípio a ser percebido, pensado e colocado em prática como o comportamento correto e aceito por todos.

Importa salientar que, a cultura organizacional – traduzida na escola por meio do contexto de fatores interligados, bem como de normas, prescrições, ideias e procedimentos que se expressam no modo de fazer e pensar do cotidiano escolar. Isso porque se trata de uma construção humana, composta de processos (finalidades religiosas, sociopolíticas e de socialização) que são ressignificados e reinterpretados pela escola – vista como “um local de vários mundos” que reflete as várias subculturas que a compõem.

Nesse sentido, Barroso (1996) salienta que a escola precisa ser compreendida enquanto uma organização política e cultural, levando-se em consideração a dimensão global entre sua organização e a sociedade. Além do que, a análise da escola perpassa pela compreensão das dimensões de sua cultura, dentre elas, três tipos possíveis: a funcionalista, a estruturalista e a interacionista.

Numa perspectiva funcionalista, a “cultura escolar” é a Cultura (no seu sentido mais geral) que é veiculada através da escola. A instituição educativa é vista como um simples transmissor de uma Cultura que é definida e produzida exteriormente e que se traduz nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina como constituindo o substrato do processo educativo e da aculturação das crianças e dos jovens. Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino. Finalmente, numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas sim de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais, nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes (BARROSO, 1996, p. 58).

Assim, o conceito de cultura organizacional pode ser considerado como um dos pilares de sustentabilidade da organização e se materializa sempre acompanhada de dois fatores interligados: o caráter coletivo e o individual, sendo ambos influenciados ao construir e repassar “tradições, conhecimentos, crenças, manifestações pelo senso comum, cujo conteúdo é passado de uns para outros mediante contato pessoal direto, por comportamentos, atitudes, discursos, relato de histórias, de forma implícita e comumente sem consciência” (LUCK, 2011, p.71).

Sob essa perspectiva, a cultura pode ser reproduzida e recriada, revelando o modo real de como se organiza ao longo do tempo. Por ser simultaneamente peculiar e diversa, a cultura de cada escola constrói sua marca de qualidade de desempenho e, desse modo, afeta seus resultados educacionais.

Acerca disso, Barroso (1996) afirma que uma escola que se fundamenta, por meio dos princípios da gestão democrática, possibilita o desenvolvimento da autonomia, mesmo que esta seja bem limitada e responsável pelas ações praticadas no cotidiano escolar, segundo seus objetivos, metas e anseios. Entretanto, é nesse contexto que o autor chama a atenção para a importância do diálogo e da reflexão coletiva entre funcionários da escola, equipe gestora, coordenadores, alunos, família, com intuito de promover uma educação de qualidade.

A gestão é uma dimensão do próprio ato educativo. Definir objetivos, selecionar estratégias, planificar, coordenar, avaliar atividades e os recursos, ao nível da sala de aula, ou ao nível da escola no seu conjunto, são tarefas com sentido pedagógico e educativo evidente. Elas não podem por isso, ser dissociadas do trabalho docente e subordinarem-se a critérios extrínsecos, meramente administrativos (BARROSO, 1996, p. 10).

A educação escolar, implementada por meio de uma gestão democrática, perpassa não apenas a dimensão pedagógica, mas também a dimensão política e histórica, além da dimensão individual, em que cada um, historicamente situado, exerce sua função dentro da escola. Assim, vista enquanto campo sociocultural, pode-se compreender que esta possui influências tanto do local em que está inserida, quanto no tempo a qual ela atua. Além disso, é permeada por objetividades e subjetividades, o que a diferencia das demais instituições.

Nesse sentido, Sarmiento (1994) apresenta o conceito de ação simbólica que representa o conjunto de processos de atribuição de significado ou categorização simbólica da realidade: os mitos, os ritos, as ideologias, as crenças, os valores, as ideias. Isso, em dado contexto, define o seu próprio espaço de comunicação, bem como, orienta os comportamentos e delimita as condições para a interação cultural que incide sobre o âmbito do trabalho, da técnica, das funções e das relações de poder.

Dessa forma, a instituição escolar incorpora, em sua estrutura organizacional, práticas e as legítimas de maneira sistematizada nas ações dos diferentes segmentos que a compõem. Permitindo, em certa medida, compreender como se constrói a unidade da cultura organizacional das instituições escolares a partir de seus princípios, da compreensão dos

processos partilhados e dos significados que garantem às escolas não apenas credibilidade e legitimação.

Ademais, a cultura organizacional da escola, enquanto campo sociocultural, refere-se a padrões de relação e de interação que se produzem nesse ambiente. Não obstante, esses padrões condicionam as formas de estar, de ser e de agir; e a figura do professor caracteriza-se como parte fundamental da manutenção ou não desses padrões, pré-estabelecidos pela gestão escolar.

Logo, a relevância da cultura organizacional está associada à importância que se atribui à liberdade e à autonomia dos atores, perante a estrutura de poder e de autoridade no interior da escola, bem como aos fatores simbólicos, históricos e políticos. Assim, conceituá-la possibilita perceber os seus elementos, seus princípios e práticas partilhadas ou não no dia a dia da organização.

2.3. Cultura organizacional: um caleidoscópio da/na prática escolar

A cultura organizacional representa uma multiplicidade de elementos que são permeados de significados, histórias, memórias que caracterizam a identidade de uma instituição. Assim, analisar a escola, enquanto um espaço de cultura, possibilita percebê-la organizada em espaços e tempos, na qual diversos grupos partilham de crenças, valores, regras, normas.

De acordo com Cardoso (2001),

a categoria espaço, indica tanto o lugar físico, na arquitetura da escola, como a sala de aula, a cozinha, o pátio, a sala dos professores, etc. como também, um conjunto de relações entre os atores que ocupam, no cotidiano escolar, postos ou funções hierarquicamente diferenciadas. Nesse sentido, o espaço é aqui, também entendido, como o “lugar de onde se fala”, ou se cala, lugar carregado de subjetividade, de relações vitais e sociais concretas.

[...] Assim, o tempo cotidiano da escola, neste trabalho, é *chronos* e *kairos*. Obedece a um só tempo, uma cronologia (ano, semestre, bimestre, dia, hora/aula, etc.) que estrutura e organiza o fazer pedagógico em um programa de ensino (com suas unidades, aulas, etc.), em um calendário de reuniões e eventos (Reuniões Pedagógicas, de Conselho de Classe, de Pais etc., Festa Junina, Feira de Pesquisas e Invenções, etc.). E divide o dia em tempos de trabalho e tempos de descanso - hora do recreio, “janelas”, horário de almoço. É também um tempo de vivências, que transcendem o tempo cronológico e dão significado aos acontecimentos cotidianos, ou seja, atravessam a temporalidade cotidiana (CARDOSO, 2001, p. 37).

Desse modo, os elementos da cultura organizacional perpassam, nessa pesquisa, pelos conceitos de espaço e tempo – compreendidos como interdependentes e complementares ao

processo de construção de significados. Além disso, possibilitam perceber as tessituras internas da escola, sejam elas coletivas ou individuais, pois a criação de uma cultura assegura, em certa medida, a institucionalização dessa realidade como algo único e diferente.

O tempo, enquanto dimensão da cultura organizacional, está intrinsecamente relacionado aos movimentos, aos processos e às mudanças na instituição.

O tempo, portanto, imprime marcas nas pessoas e em suas relações, nos prédios, na base material e de gestão e nas representações das instituições. Jornais, documentos, imagens, guardados, fontes complementares para a história das instituições educativas, registram fragmentos da vida institucional, datados no tempo. Sua preservação implica numa forma e em possibilidades de tomada de consciência da história institucional. O tempo constantemente age sobre a base material e documental da instituição, mas também sobre os espaços institucionais construídos nas subjetividades daqueles que registram, em suas memórias e guardados, histórias da instituição. Entretanto, o objetivo da consideração dos diferentes espaços em que a instituição vive - objetivo e subjetivo -, não é a recuperação exata, exaustiva e minuciosa dos fatos como se fossem coisas captadas em sua essência. Visitar variadas vezes os espaços subjetivos e objetivos da instituição possibilita diversificados e não necessariamente convergentes e completos entendimentos acerca da história institucional. Justamente pelo fato de que o tempo age, cada tempo constrói uma história, suas histórias acerca da escola (WERLE, 2004, p. 113).

Assim, as instituições escolares são o *locus* de ação social, marcadas pelo tempo, espaços e pessoas. O seu estudo inclui debruçar-se sobre sua origem, gênese, estabilidade, rupturas e processos de formação ao longo de sua trajetória, dado que este é um espaço rico de objetividade e subjetividade, no qual se vivenciam relações, valores, normas, poder, experiências de lideranças, conflitos e competição.

Uma das dimensões da cultura escolar que se destaca nesta pesquisa é o prédio, espaço físico demarcado frente às demais instituições, e, internamente, composto por diferentes propostas pedagógicas, administrativas e de disciplinamento, criando níveis e especificações expressas materialmente.

De acordo com Werle (2000), o prédio escolar caracteriza-se como um elemento importante na busca de identidade institucional, pois passa a revelar, a partir de sua construção, as múltiplas histórias, as relações e vivências construídas. Além de guardar memórias de pessoas que nele conviveram, ou visitaram, e as alterações em sua estrutura, como reformas, reparos, ampliação, redução. Além da estrutura física, outra questão inerente ao prédio, é o seu Projeto Político Pedagógico, que possibilita criar expectativas quantitativas e qualitativas para o ensino, através de sua missão, visão e valores.

Outra dimensão da cultura organizacional, através da qual se constrói e se mantém a cultura, é a identificação com a liderança do lugar. Assim, a cultura perpetua-se e se reproduz

através da socialização dos novos membros que entram no grupo, pois os diferentes atores produzem diferentes significados/resultados, conhecimentos, culturas, mesmo em processo constante de transformação, conforme Chaui (2001).

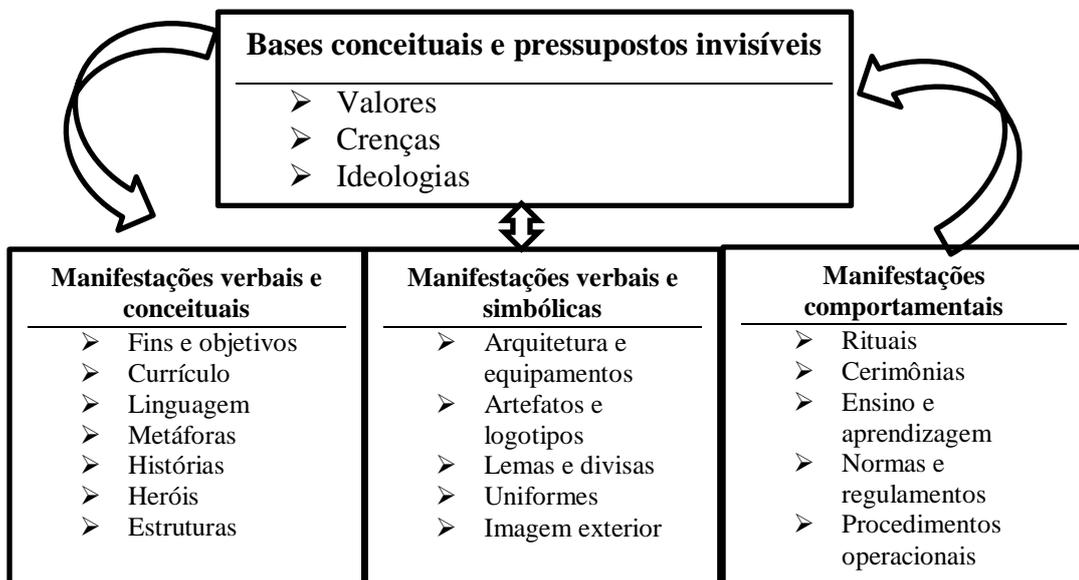
Nesse caso, a cultura organizacional está inscrita nas atividades internas, como rotinas, ritos, linguagens, imaginário, modos de regulação ou transgressão, que expressam o entrechoque de interesses em um contexto sócio-histórico – hierarquicamente estruturado em funções e normatizações.

No mesmo sentido, Luck (2011) identifica que a cultura organizacional é uma construção social que corresponde a um

conceito complexo que cobre um conjunto de múltiplos aspectos da vida de uma organização. Resumidamente, é apresentada como sendo um conjunto de pressuposições básicas que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu ao aprender como lidar com os problemas de adaptação externa e integração interna, e que funcionou bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas (LUCK, 2011, p. 70).

Assim, a cultura de uma organização vai se formando gradualmente, através de um processo contínuo de tradições, valores, crenças, artefatos, atitudes, discursos que são incorporados e repassados de maneira implícita como sendo válidos. Isso exerce o que Bourdieu considera como arbitrário cultural dominante, no qual essas práticas são seguidas sem estarem normatizadas. Dessa maneira, a cultura organizacional mantém unidos a um mesmo propósito, os mais diferentes membros.

FIGURA 1: Bases conceituais e pressupostos da cultura organizacional



Fonte: Nóvoa (1992, p. 30)

De acordo com a figura, compreende-se que as bases conceituais e pressupostos visíveis representam, para Nóvoa (1992), os valores, as crenças e as ideologias dos atores que compõem determinada instituição. Assim sendo, os valores dão sentido às ações e se configuram como referência para as demais condutas, sejam elas individuais ou coletivas. As crenças mobilizam as pessoas para as atividades a serem realizadas. As ideologias, por sua vez, caracterizam-se como importante aspecto que pode ser gerador de conflitos, bem como de consensos, para compreender a maneira como se organiza determinado grupo social.

No ato de nascimento de uma organização os seus membros atribuem nomes e valores para si próprios, enquanto organização, e definem-se perante o exterior, delimitando fronteiras. Isto é feito através da criação de símbolos tais como um vocabulário próprio da organização, o design e arquitetura dos seus edifícios, pautas interpretativas sobre o uso e distribuição do poder e de privilégios, ritos e mitos. Tudo isto tem significativas consequências funcionais para a organização (SARMENTO, p. 1994, p. 107).

Os ritos e as cerimônias, paradoxalmente, são conformadores de práticas definidas e, por essa razão, caracterizam-se como inibidores de iniciativas inovadoras e da adaptação à mudança. No entanto, os ritos, os eventos e as cerimônias se fazem presentes e necessários nas organizações escolares, pois auxiliam no fortalecimento e sustentação das bases organizacionais da escola, ante a estrutura externa que pressiona sua organização interna. Ou seja, não deixam de ser manifestações que configuram ou delineiam a cultura da escola. Acerca disso, Werle (2000) ressalta que

trabalhar com esta dimensão subjetiva na qual a instituição se produz, implica em aceitar múltiplas formas de caracterizá-la, ligada àqueles que nela atuaram, seus papeis, visões de mundo e relacionamentos. Assim não há uma, mas múltiplas histórias da instituição, de acordo com os grupos que as contam e com a época em que vivenciaram a instituição. Desentranhar estas memórias e histórias da instituição contribui para torná-la mais viva, evitar o esclerosamento e a hipertrofia do instituído. Dar fala a seus diferentes atores que, em diversas posições e em diferentes tempos viveram a instituição, revela suas múltiplas estratégias de construção e as variadas e muitas vezes conflitantes identidades institucionais e os processos de rejeição e aproximação que em seu interior se construíram. Ocupar-se da memória institucional é analisar e abordar relatos históricos para chegar à organização e as suas práticas (WERLE, 2000, p. 113).

Desse modo, é importante considerar estas questões, ao analisar a história da instituição escolar, pois favorece a compreensão e o reconhecimento da multiplicidade de fatores que dão origem às tensões entre o prescrito e o realizado. Portanto, considerar esta dimensão subjetiva, na qual a escola constrói sua trajetória, envolve reconhecer além da importância de seus prédios,

as propostas pedagógicas, planos, regimentos, relatórios. Mas, sobretudo, levar em consideração os acontecimentos do cotidiano, acordos ou divergências coletivas e individuais, pois dão forma e dinamismo às questões objetivas da instituição.

De acordo com Werle (2000), ambas as dimensões se complementam, no que se refere à história das organizações escolares, de modo que os espaços objetivos – escolhidos como os mais importantes e expressivos da memória do local – são marcados como importantes.

Outros fatores se tornam fixos, naturalizados, porém muito se é descartado, em detrimento das escolhas, do que é considerado mais importante e o que a própria representação da memória das pessoas consegue externar; como relações institucionais, emoções vividas, afetos, recordações, fatos, artefatos, missão, valores em um certo espaço e tempo, numa perspectiva individual e grupal.

Segundo Nóvoa (1992), a cultura organizacional de uma organização manifesta-se em quatro conjuntos de elementos fundamentais: bases conceituais e pressupostos invisíveis; manifestações verbais e conceituais; manifestações visíveis e simbólicas e manifestações comportamentais.

No que diz respeito às manifestações verbais e conceituais, estas se caracterizam pelos documentos prescritos, tais como os objetivos organizacionais regidos pelo Projeto Político Pedagógico, os Planos de curso e Regimento Interno. Além disso, integra-se a esse conjunto a linguagem utilizada pelas pessoas, para justificar suas ações. Um terceiro fator a ser considerado, nesse contexto, são os sujeitos que se tornaram referência daquele lugar – reconhecidos pelo estabelecimento escolar, como uma personalidade importante, dada as histórias e narrativas de relevância social e que foram vivenciadas na instituição.

As manifestações simbólicas e visuais abordam, segundo Nóvoa (1992), a estrutura arquitetônica e seu mobiliário, equipamentos, pintura, limpeza, conservação. Outro elemento que compõe esta categoria é o uniforme, tomado como uso importante e obrigatório em algumas instituições. Ademais, é a forma como a imagem da escola é repassada, para além de seus muros.

No que tange às questões de natureza comportamental, estas agregam elementos subjetivos que podem servir de instrumento para mudar os componentes da organização escolar, por exemplo, as práticas pedagógicas desenvolvidas, avaliações da escola e de aprendizagem, reuniões com a equipe docente, eleição para diretor, as normas e regulações. Além disso, modificar os rituais e cerimônias (abertura do ano escolar, festas, recepção dos alunos, acolhimento e formação dos novos professores). Assim, a participação de todos os segmentos

(pais, autoridades, funcionários da escola e alunos) é fundamental para constituição da cultura do lugar.

Conforme DaMatta (1983, p. 36) “o ritual é definido por meio do contraste com os atos do mundo diário, o ponto focal passando a ser as oposições básicas entre sequências de ações dramáticas que todo cerimonial ou ritual deve necessariamente conter, construir e elaborar”, porém os fatores que compõem “os rituais são os mesmos elementos que compõem a vida diária, sua matéria-prima é a mesma das demais relações sociais, no entanto, o ritual coloca em foco, em destaque algum elemento da vida social”.

Desse modo, a cultura organizacional está intimamente alicerçada à missão, à visão e aos valores de cada instituição, pois são esses princípios que nortearão todo o Plano de Gestão Pedagógica da escola (PGP), bem como integrarão a essência das ações. Isso porque a construção de valores bem definidos e compartilhados, causam impactos positivos no clima da escola, além do mais, as estratégias tendem a dar certo e a diminuir a rotatividade.

Para Maanen e Schein (1979),

os membros mais experientes devem, portanto, encontrar maneiras de garantir que o recém-chegado não interrompa a atividade em andamento no local, envergonhe ou lance uma luz depreciativa sobre os outros, ou questione muitas das soluções culturais estabelecidas, elaboradas anteriormente. Em outras palavras, novos membros devem ser ensinados a ver o mundo organizacional, assim como seus colegas e as tradições da organização devem sobreviver. A maneira no qual esse ensino/aprendizagem ocorre é referido aqui como o processo de socialização organizacional (MAANEN e SCHEIN, 1979, p. 03).

Portanto, infere-se que o caráter dinâmico e interativo do processo de construção da cultura organizacional, no qual as dimensões simbólicas vão enraizar nas condutas e ações dos sujeitos, resulta de uma interação dialética de manutenção, construção, socialização e reconstrução das relações de poder, que se estabelecem entre a estrutura e a ação humana, de modo que os mais antigos cuidam para que a essência da organização se mantenha.

Além disso, a cultura organizacional, compreendida como um conjunto de suposições, abordagens e princípios partilhados, é mantida durante um longo período de tempo pelos atores escolares, de maneira consciente e até mesmo inconsciente. Desse modo, organizando organiza-se, por meio de um processo dinâmico, o trabalho coletivo, a comunicação, as relações de poder, a divisão de responsabilidades, as maneiras de agir e interagir, a relação com o tempo, o diálogo e as divergências que dão sentido organização escolar.

Nesse sentido, as análises de Maanen e Schein (1979) evidenciam que a cultura organizacional também é composta por um processo de socialização organizacional que em seu sentido amplo

é então o processo pelo qual o indivíduo adquire os conhecimentos e habilidades sociais necessários para assumir um papel organizacional. Entre as funções, o processo pode aparecer de muitas formas, desde um processo relativamente rápido, autoguiado, de tentativa e erro, até um processo muito mais elaborado, exigindo uma preparação demorada período de educação e treinamento, seguido de um período igualmente prolongado de aprendizagem oficial. De fato, se alguém leva a sério a noção que o aprendizado em si é um processo contínuo e ao longo da vida, toda a carreira organizacional de um indivíduo pode ser caracterizada como um processo de socialização (MAANEN e SCHEIN, 1979, p. 05).

Desse modo, compreende-se que a cultura é fundamental para a inserção de uma linguagem e de categorias coletivas comuns, já que as normas e crenças podem surgir a partir do modo como os membros de um grupo respondem a um incidente crítico.

Face a questão em evidência, McLaren (1991, p. 73) compreende que as relações sociais entre os indivíduos são essencialmente compostas por rituais, os quais mantêm uma interdependência na interpretação e reinterpretação dos símbolos, funcionando, assim, como [...] a dobradiça da cultura, a chave da sociedade e o fundamento da vida institucional, tal qual é encontrada nas escolas. O autor aponta, ainda, que os rituais são compreendidos como moldura para o comportamento humano e atribuem significado à vida social.

No mesmo sentido, Barbosa (2000) também esclarece que os rituais são

[...] compreendidos como atos, individuais ou grupais, que se mantêm fiéis a certas regras e hábitos sociais e que possuem um significado particular em cada cultura. São práticas que fixam regularidades apesar de manterem-se abertas a eventuais mudanças. A repetição de certos enquadres, de certas ações, de determinadas práticas dão estabilidade e segurança aos sujeitos (BARBOSA, 2000, p. 44).

Thurler (2001) destaca que o papel de liderança na escola perpassa a prática sólida e clara de rotinas que definem, em grande perspectiva, seu sucesso no processo de construção de uma cultura estável, pois sua liderança pode influenciar

um grupo de atores a se projetarem coletivamente no futuro, a conceberem e construírem seu devir. Ele influencia por meio da institucionalização de rotinas, na orientação do projeto da escola, na formulação dos objetivos educacionais, bem como o necessário equilíbrio entre o currículo real, o currículo oculto e o currículo prescrito (THURLER, 2001, p. 142).

Assim, de acordo com Thurler (2011), o gestor em seu papel de liderança precisa atentar em seus objetivos, desenvolver planos de trabalhos claros e facilitar a realização destes. Acrescenta ainda que para o exercício de suas tarefas, o líder precisa ser inovador no sentido de propor formas de trabalho, fazendo com que sua equipe se sinta motivada a colocar em prática os objetivos da instituição.

Na perspectiva de Luck (2011), a integração da escola com a comunidade e com os pais tem sido identificada como um fator importantíssimo, para o bom funcionamento da escola e para a qualidade de seu processo educacional. Diretores, cujas escolas foram selecionadas para receber o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar, têm expressado que uma das estratégias mais importantes para levantar “escolas derrubadas” tem sido a abertura do estabelecimento de ensino para a comunidade. Mediante esse procedimento, disponibilizaram a escola para uso pela comunidade e ganharam, em troca, a recuperação do patrimônio e a parceria com a sua conservação. Além do que, a escola passou a ser um ambiente mais alegre e cordial e o espírito educativo melhorou.

As reflexões de Thurler (2001) acrescentam e revestem este debate, com outros componentes ao ressaltar que

isso exige que as equipes não só tenham um forte sentido de sua missão, que sejam capazes de formular e defender seu ponto de vista, mas também que consigam que os outros atores envolvidos o compartilhem. Para alcançar tal objetivo, devem encontrar aliados (tanto dentro do corpo docente quanto entre os pais e as autoridades escolares) com quem compartilham as crenças e valores em que fundamentam suas escolhas. Em outras palavras, devem estar, ao mesmo tempo certos de sua filosofia da educação a ser hábeis na negociação para obter adesão da maioria (THURLER, 2001, p. 147).

Para além de se compreender a missão, os valores, os princípios que regem a escola, nota-se que cada um pode desempenhar sua função e exercê-la na manutenção e disseminação desses pressupostos, de modo que outros, ao adentrarem nos espaços da escola, os vivenciem e também os coloquem em prática. Nesse sentido, de acordo com Thurler (2001), compreende-se que a autonomia e a liderança, dentro da escola e nos sistemas de ensino, exigem uma nova metodologia, com foco mais político, planejado e com novos pressupostos para gerir os assuntos educacionais, tanto do ponto de vista da escola, quanto dos sistemas de ensino.

De acordo com as análises de Costa (1998), essas categorias integram tanto os atores internos quanto os externos e adicionam elementos para diferenciar uma instituição da outra.

Não só as organizações são diferentes, não só a escola é diferente das outras organizações, mas também cada escola é diferente de qualquer outra escola; a especificidade própria de cada escola constitui a sua cultura que se traduz em diversas

manifestações simbólicas tais como valores, crenças, linguagem, heróis, rituais, cerimônias; a qualidade e o sucesso de cada organização escolar dependem do seu tipo de cultura: as escolas bem sucedidas são aquelas em que predomina uma cultura forte entre os seus membros, identidade e valores partilhados (COSTA, 1998, p. 109).

Assim, pode-se perceber que a cultura organizacional é caracterizada por diferentes elementos que compõem uma realidade escolar, que é extremamente complexa, heterogênea e agrega diferentes subculturas. Esses elementos, levam à percepção de que uma instituição pode diferir de outra e que esta cultura organizacional pode ser repassada e reconstruída com os membros da organização. Dada a sua natureza subjetiva, isso facilita o comprometimento em algo maior, bem como intensifica a estabilidade dos padrões, normas e valores.

No mesmo sentido, Barroso (1996) considera que uma abordagem política e sociológica da escola não pode ignorar sua dimensão cultural, pois a construção desta significa uma elevação constante da instituição e de todas as suas qualidades potenciais. Além do mais, a escola reproduz e modifica seus elementos, a partir das normas instituídas. Assim, sob a ótica interacionista, a escola é organismo vivo, dotado de dinamismo e influências internas e externas.

Importante destacar que os elementos da cultura organizacional perpassam por uma abordagem interacionista, de modo a priorizar a partilha dos objetivos, para a construção da identidade da escola, além de possibilitar uma interligação dos atores com os objetivos escolares. Tal fato, é considerado por Barroso (1996) como uma cultura coesa e forte, uma cultura organizacional, que envolve todos os seus membros nos assuntos de interesse coletivo.

Destarte, as políticas educacionais no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990, têm enfatizado esse fenômeno no campo teórico/prático, como meio de materialização dos objetivos e metas, concebidos na atual política pública educacional e no âmbito das instituições de ensino. Encontra-se, em todas essas políticas, o discurso da modernização dos processos de educação, da diversificação, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas educativos da escola e do ensino.

Luck (2009) considera que a gestão escolar é responsável por gerir a maneira como a escola se organiza, em consonância com a legislação, para a implementação de seu projeto político-pedagógico. De modo que haja um compromisso com os princípios da democracia e com os métodos e que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, de participação e socialização nas tomadas de decisões, além da implementação dos resultados, bem como a avaliação contínua dos processos internos.

A organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (LUCK, 2009, p. 24).

Em vista disso, compete, pois, à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas. De modo a realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções superficiais, ao invés de analisar profundamente as problemáticas escolares.

2.4. Traços da cultura organizacional na vida da escola: identidade institucional, gestão democrática e a participação na escola

De acordo com Mello (2010), a nova gestão democrática da escola e a descentralização da gestão se configuraram como uma importante mudança, para a concepção da educação e organização do trabalho pedagógico na escola, que passou a funcionar de maneira colegiada, criando espaços de participação da comunidade, nos processos de tomada decisão.

Em nome da democratização da gestão da escola, vem se dando a reorganização e ampliação dos poderes concernentes aos conselhos escolares, como mecanismo fundamental para viabilizar a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na construção da escola democrática. Desse modo, tem-se procurado romper com a lógica do controle e da dominação que historicamente tem permeado e definido a escola, sua organização e funcionamento (MELLO, 2010, p. 126).

Sobre esse aspecto, Sarmiento (1994) acrescenta que as relações entre cultura organizacional e comportamento são importantes objetos de estudo, para compreensão da abordagem cultural, no contexto das organizações escolares. Dado que esta favorece a construção e a prática de estratégias que, através do domínio simbólico de controle, garantem a participação convergente com as prescrições dos sistemas de ensino e com as finalidades definidas pelos gestores da instituição escolar.

Ademais, os gestores podem, por meio da cultura instituída na escola, padronizar comportamentos desejáveis e aceitáveis para àquela instituição. De maneira que os seus membros se identifiquem como tal e, por meio dos elementos subjetivos que ela contém e que

configuram a identidade institucional do lugar, coloquem em prática normas, valores, crenças, princípios, padrões de comportamentos e de reconhecimento do comportamento individual e coletivo.

No que concerne ao conceito de identidade institucional, este trabalho toma como referência a compreensão de Jo Hatch e Schultz (1997) que a definem como “produto reflexivo do processo dinâmico da cultura organizacional”. Além disso, o sentimento que reside nas pertencas grupais, entre elementos que compartilham crenças e valores baseados em símbolos e significados singulares à instituição, é criado e formado ao longo do tempo.

Assim sendo, a identidade institucional pode ser compreendida como base para a construção de um processo coletivo contínuo, do qual influem múltiplos comportamentos e conceitos que resultam em uma relação dialética impregnada de sentido. De tal forma, ora revelam estabilidade, ora revelam as transformações ocorridas na organização escolar: forma de contratação dos profissionais, especialmente dos docentes; gerenciamento dos trabalhos; condições para a participação; clareza e organização nos processos escolares, experiências de gestão democrática.

Para Machado (2005, p.14), “se a identidade diz respeito a quem somos, a cultura revela os valores que orientam o nosso pensamento, e no plano organizacional os dois temas revelam-se complementares”. Nesse sentido, é possível compreender que a identidade de uma organização só se transforma se acompanhada de uma mudança na cultura. A identidade, vista assim, se caracteriza como uma construção social e simbólica, na medida em que o indivíduo constrói a identidade de sua realidade e reconhece as significações que constroem o real, bem como se utiliza da perspectiva do outro, a fim de transformar o que reconhece como sendo coerente.

A par dessas considerações, pode-se dizer, portanto, que o processo de construção da identidade de uma instituição adota, como referência, a interação entre a realidade e o conhecimento que o indivíduo possui da vida cotidiana da instituição. Além disso, a ação social é resultado da cultura, no qual as práticas sociais expressam significados, que atravessam a estreita relação entre as práticas escolares e as culturas presentes nesse espaço social complexo.

Segundo Jo Hatch e Schultz (1997), esses aspectos, da identidade institucional, revelam que a cultura da escola e o clima de trabalho contribuem para a eficácia e êxito nos resultados escolares. Desse modo, a prática coletiva dos vários segmentos é essencial para a manutenção e melhoria do sucesso escolar, pois é por meio da gestão democrática que se vislumbra a possibilidade de construção política, participativa e duradoura dos assuntos, objetivos e metas relativos à instituição escolar. Ademais, o exercício da participação, não pode configurar-se

apenas pela prática de escolha de seus dirigentes, mas ser tomado como a partilha efetiva, ativa e consciente dos seus membros, no que tange às decisões políticas da instituição.

Nesse sentido, a participação envolve não apenas uma escolha de diretores, mas a atuação nos rumos que a escola pode tomar. Isso inclui objetivos e metas a serem alcançadas por todos, pois o princípio da participação política exige o efetivo posicionamento crítico, frente aos assuntos da escola, de maneira que a atuação dos indivíduos seja plenamente consciente e historicamente situada.

Acerca disso, Luck (2009) elucida que a participação é condição para a efetivação da gestão democrática escolar e precisa ser favorável ao trabalho das equipes, de modo a valorizar as diferentes iniciativas, habilidades e opiniões, tendo como fundamentos principais: a participação da comunidade, na escolha dos gestores; a participação efetiva do colegiado escolar e a ampliação da autonomia, sendo esta última indissociável para a promoção da democracia dentro da escola.

Gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações). Compete, pois, à gestão escolar estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar a cultura das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, sem as quais todos os esforços e gastos são despendidos sem muito resultado, o que, no entanto, tem acontecido na educação brasileira, uma vez que se tem adotado, até recentemente, a prática de buscar soluções tópicas, localizadas, quando, de fato, os problemas são globais e inter-relacionados (LUCK, 2009, p. 24).

Desse modo, é perceptível que à escola recai a tarefa de construir e gerir de maneira colegiada o seu Projeto Político-Pedagógico, tendo em vista a melhoria dos processos pedagógicos e uma formação para a cidadania. Bem como, criar possibilidades de participação de todos os segmentos, abrindo espaço tanto para a comunidade escolar, quanto para as famílias, de modo que exijam e contribuam, efetivamente, para o êxito escolar dos alunos.

A respeito dessa temática, Gadotti (2000) advertia que apenas a letra da lei não seria suficiente, para implementação de uma gestão democrática na escola. Antes, seria necessário que professores, alunos, família e demais atores escolares conhecessem o significado político da participação e autonomia.

A gestão democrática deve estar impregnada por uma certa atmosfera que se respira na escola, na circulação das informações, na divisão do trabalho, no estabelecimento

do calendário escolar, na distribuição das aulas, no processo de elaboração ou de criação de novos cursos ou de novas disciplinas, na formação de grupos de trabalho, na capacitação dos recursos humanos, etc. A gestão democrática é, portanto, atitude e método. A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho (GADOTTI, 2000, p. 76).

Assim, a gestão democrática é tida como um dos princípios, para o desenvolvimento participativo no interior da escola. Todavia, sua implementação não envolve apenas a decisão do diretor ou equipe gestora, mas também a prática do diálogo, da descentralização, da impessoalidade, de maneira que as decisões perpassem todos os segmentos da escola e garanta a participação efetiva de todos. Portanto, a figura do diretor se faz então imprescindível para articular, organizar os trabalhos, bem como, considerar as diversas opiniões da comunidade escolar.

Sobre essa questão, Luck (2000) ressalta que

um diretor de escola é um gestor da dinâmica social, um mobilizador e orquestrador de atores, um articulador da diversidade para dar-lhe unidade e consistência, na construção do ambiente educacional e promoção segura da formação de seus alunos. Para tanto, em seu trabalho, presta atenção a cada evento, circunstância e ato, como parte de um conjunto de eventos, circunstâncias e atos, considerando-os globalmente, de modo interativo e dinâmico (LUCK, 2000, p. 16).

A partir dessa perspectiva, pode-se reconhecer então que o diretor passou a assumir, com a democratização da educação, bem mais do que a responsabilidade pela manutenção, organização e funcionamento da escola. Mais que isso, seu foco fora direcionado às atividades tanto no sentido macro, quanto micro, desde os aspectos físicos, sociais, políticos, administrativos, pedagógicos, de modo a vislumbrar a qualidade do ensino na instituição. Dessa forma, esse novo cenário impõe a democratização da gestão, e a escola deixa de ser uma instituição burocrática, para se tornar objeto político do fazer pedagógico, pautado por seu Projeto Político Pedagógico.

Para Luck (2011), esse contexto traz a reflexão de que o conceito de cultura é permeado de fatores coletivos e sociais, sendo o seu processo de socialização indissociável do caráter de partilha, de troca de ações tácitas entre os indivíduos. No entanto, ao mesmo tempo em que se coloca em prática ações coletivas, essa constituição é realizada a partir da ação de todos, de maneira a padronizar comportamentos considerados aceitáveis e desejáveis para determinada instituição.

Segundo Bauer (1999),

é preciso, contudo, também afirmar a identidade tanto do todo como de cada uma das partes. O todo existe, de fato, enquanto uma única unidade global, mas as partes têm dupla identidade, preservando suas identidades próprias, não redutíveis ao todo, e também constituindo uma identidade comum. Assim, ao mesmo tempo, é a diversidade que constrói a unidade, enquanto a unidade constrói a diversidade (BAUER, 1999, p. 61).

Portanto, pode-se afirmar que os indivíduos não são meros funcionários, componentes de uma organização, mas antes são dotados de subjetividades, valores, crenças, cultura e identidade. Assim, ao colocar em prática suas ações, esses indivíduos trazem tensões acerca do papel que cada um irá desempenhar, bem como, o que irá incorporar, modificar, adequar ou transgredir, considerando o grau de autonomia que há na sua função.

Disso decorre uma questão importante, para a manutenção da organização instituída no lugar: a socialização. Dado que, este princípio possibilita a formação de saberes e de significados pré-estruturados, além disso, ao ser instituído, é permeado por intenções sociais e, por consequência, perpetuadoras da cultura construída e defendida pela instituição como padrão a seguir.

Nesse viés, Fullan e Hargreaves (2000, p. 68) elucidam que a socialização coletiva de princípios, normas, valores, objetivos “criam e mantêm ambientes de trabalho de maior satisfação e produtividade”. Ademais, “através do fortalecimento de seus professores e da redução das incertezas de seu trabalho que, de outro modo, seriam enfrentadas isoladamente, provoca-se o aumento de bons resultados dos seus alunos”.

Destarte, o fortalecimento do trabalho coletivo favorece o bom desenvolvimento do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem. Embora seu interior seja constituído de regras, há também as ideologias, os laços informais, a colaboração mútua que se estabelecem e condicionam formas de relacionamento interpessoal entre os diferentes grupos, com a estrutura de poder e autoridade da instituição, conforme Fullan e Hargreaves (2000). Ou como sugere Sarmiento (1994, p. 100) “um mosaico de realidades organizacionais, mais do que uma *corporate culture* uniforme”.

Assim, a gestão da escola pode vir a exercer um papel imprescindível, para o elo entre os diferentes interesses dos grupos e subgrupos. Mesmo porque, uma de suas atribuições é a essência da negociação, além da mediação de processos objetivos e subjetivos, de modo a alcançar, assim, os objetivos da instituição.

Entrementes, Gadotti (1998) elucidada que

para educar, isto é, conscientizar, é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente contra a educação dominante. Não apenas interrogar a educação

sobre a natureza de seu projeto, de sua coerência, de sua incoerência, mas, além disso, pôr em evidência sua posição ideológica em relação ao contexto político, social e econômico (GADOTTI, 1998, p. 58).

Assim, a consciência e interpretação dos mecanismos de poder, nas relações que se estabelecem no interior da escola, podem servir de base para uma nova forma de pensar e administrar a escola. Para Veiga (2001), a transformação da instituição é causada pelos próprios atores que fazem parte de sua estrutura. Contudo, para que ela ocorra, é necessário que se conheça sua dinâmica organizacional e em que se fundamenta determinados valores da instituição.

Importa salientar que os fundamentos estão presentes, quase que em sua totalidade, no Projeto Político Pedagógico – documento norteador que direciona o fazer pedagógico e explicita a direção da gestão escolar, bem como, seu marco referencial, habilidades, conhecimentos, valores, missão, metas. Conforme Veiga (2001, p. 187), “é a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa”.

No que se refere à participação dos segmentos escolares, foi estabelecido pela Constituição Federal (1988), em seu artigo 208, inciso VI, que o ensino será ministrado com base na “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e reafirmado pela LDB nº 9.394/96, no artigo 14, que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades, garantindo [...] a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”.

Ao trazer esses princípios e aplicá-los no Estado do Acre, a Lei nº 3.141 de 25 julho de 2016, que institui a gestão democrática no âmbito das unidades escolares da rede pública estadual do Acre. Define, em seu artigo 2º, que a gestão democrática obedecerá às seguintes diretrizes:

- I – garantia de centralidade da escola no sistema;
- II – garantia da presença de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos de elaboração das políticas das escolas e em suas instâncias decisórias, bem como de estratégias de acompanhamento das ações a serem implementadas;
- III – gestão descentralizada com autonomia para as unidades escolares elaborarem e implementarem seus projetos político-pedagógicos e administrativos;
- IV – gestão de responsabilidade com definição clara de competências e efetiva participação nos diferentes processos de prestações de contas;
- V – gestão de resultados com processos claros e bem definidos de acompanhamento e avaliação permanentes;
- VI – gestão estratégica voltada para a qualidade do ensino, com foco no acesso, na permanência e no sucesso do aluno (ACRE, 2016).

Nesse mesmo sentido, o artigo 3º, da Lei nº 3.141/2016, estabelece os conceitos de gestão democrática e define seus participantes.

I – gestão democrática: o processo intencional, sistemático e participativo de tomada de decisão, bem como de sua implementação, orientado para a obtenção de resultados, mobilizando meios e procedimentos para se atingir os objetivos da instituição, envolvendo os aspectos pedagógicos, técnico-administrativos e gerenciais do processo de gestão escolar, com envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar;

II – comunidade escolar: a) professores do quadro efetivo ou temporário da Secretaria de Estado de Educação e Esporte - SEE e professores da rede pública municipal de educação básica, atuando em regime de permuta, lotados nas unidades escolares; b) servidores não-docentes do quadro efetivo da SEE e profissionais terceirizados, lotados nas unidades escolares; c) alunos efetivamente matriculados e com frequência mínima de setenta e cinco por cento; e d) pais e, na ausência destes, o responsável pela matrícula (ACRE, 2016).

Destarte, Paro (2001) menciona que a gestão democrática se caracteriza como um trabalho e um objetivo da escola para todos os segmentos, no qual a participação efetiva é o seu foco, principalmente por se tratar de um espaço cultural e essencialmente político. No entanto, para que isso se torne uma prática cotidiana “precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e coletiva [...] é preciso que cada indivíduo pratique a democracia”, conforme Paro (2001, p. 10).

Ao se cotejar os princípios da gestão democrática, previstos na legislação, nota-se que, esse processo de inserção, garantia e definição de papéis, desde sua concepção, apresenta-se com vazios e postergações. Assim, deixa a cargo, dos sistemas estaduais e municipais de ensino, as formulações concernentes ao detalhamento e implantação de como esses princípios gerais tomarão corpo dentro das escolas.

Quanto a esse aspecto, é válido ressaltar no que concerne à participação, na escola objeto de estudo, que se tomou como referência as análises de atas, relatórios e listas de presença do ano de 2019. Destes documentos, teve-se acesso à 10 listas de presença, 2 relatórios de reuniões e 2 atas, em que constam o registro da participação da comunidade escolar nos assuntos decisórios. Além disso, observou-se nos documentos a ocorrência de duas reuniões com o comitê executivo acerca de *licitações*.

Acerca disso, o artigo 50, da Lei 3.141/2016 estabelece que em todas as escolas da rede pública e estadual de educação básica poderá funcionar um comitê executivo, constituído por profissionais da educação, pais e alunos, que atuará na condição de unidade executora e de apoio à direção e ao conselho escolar, com a finalidade exclusiva de receber, executar e prestar contas dos recursos destinados às referidas escolas.

Quanto à função do Comitê Executivo, o artigo 52, da Lei 3.141/2016 definiu que este tem como atribuições

I – receber os recursos destinados à escola; II – executar os planos de ações financiáveis contidas no PDE; III – realizar os processos destinados à aquisição de bens e serviços no âmbito da escola; IV – apresentar ao conselho escolar e à SEE, semestralmente, relatório de prestação de contas dos recursos recebidos e gastos nos processos destinados à aquisição de bens e serviços, na forma e prazo previstos na legislação; V – informar a relação de bens adquiridos pela escola e que devem ser patrimoniados ao setor responsável da SEE, em até quinze dias após o recebimento dos mesmos; e VI – responder civil, administrativa e criminalmente, junto a quem de direito, por desvio de recursos e/ou ausência de prestação de contas (ACRE, 2016).

Assim, a escola desempenha uma função política e social muito importante para a garantia da participação de seus membros, na elaboração de seus propósitos pedagógicos. De modo que seja igualitário e possível a transformação, bem como corrobore para uma sociedade justa. A escola pública, nesse contexto, precisaria ser modificada para cumprir esse papel tão complexo, no qual a socialização e construção de conhecimento se tornam o grande desafio para as instituições escolares, principalmente para o diretor.

A esse respeito, Melo e Torres (2017) apontam em seus estudos que

ao mesmo tempo em que os novos modelos de gestão defendidos pelas reformas educacionais preconizam uma gestão escolar mais descentralizada, com certo nível de autonomia dos profissionais que ali atuam, advogando pela ampliação da participação da comunidade escolar nas suas decisões – o que em tese são elementos que caracterizam uma gestão democrática –, vem ocorrendo uma sobrecarga de trabalho para as unidades escolares e para aqueles que delas fazem parte. Tem sido consenso que o excesso de atividades tem atingido, particularmente, aqueles que exercem funções tanto na gestão da sala de aula, como na gestão da escola, a exemplo dos diretores escolares (MELO e TORRES, 2017, p. 813).

No entanto, no que se refere a reuniões e ao conselho escolar, não constam registros de que estes tenham sido acionados, para partilha de informações, no ano de 2019, na instituição Iza Mello. Cabe ressaltar, que o conselho escolar tem função estabelecida pela Lei 3.141/2016, em seu artigo 49, e cabe a ele:

I – elaborar seu regimento interno;
II – participar da elaboração e/ou revisão do PPP e do RE da unidade escolar, de acordo com a legislação vigente;
III – analisar, aprovar e validar os planos de trabalho de ações financiáveis, constantes no PDE, para emprego dos recursos financeiros oriundos dos programas de descentralização de recursos para as unidades escolares da rede pública estadual de educação básica, elaborados, encaminhados e a serem executados pelo comitê executivo;

IV – apresentar, em audiências públicas, relatório de rendimento e desempenho escolar dos alunos, de que trata o inciso VII do art. 33 desta lei, após o término de cada bimestre;

V – analisar, reprovar ou aprovar a prestação de contas dos recursos recebidos e gastos na unidade escolar pelo comitê executivo;

VI – acompanhar as ações desenvolvidas na unidade escolar pela direção (ACRE, 2016).

Conforme o exposto, percebe-se que a organização, dos conselhos escolares, tem múltiplas funções e configura-se como uma estratégia, para viabilizar a efetivação da gestão democrática no interior das escolas. Bem como, supõe a participação dos indivíduos, nas decisões administrativas, pedagógicas e demais assuntos relacionados à escola.

De acordo com Drescher (2014), o Conselho Escolar é caracterizado como

um meio de transformação da educação no ambiente escolar e uma ferramenta de luta dos diferentes segmentos escolares em prol da melhoria da qualidade da educação. Sua organização e funcionamento garantem a participação de todos na organização da escola e sua ação deve ser constantemente ampliada visando sempre atingir os objetivos estabelecidos para a educação na escola. É um espaço de diálogo, de respeito às diferenças e de estabelecer o consenso em torno do que se quer para a escola (DRESCHER, 2014, p. 10).

No que se refere à realização e participação de pais e alunos, nas reuniões, consta nas listas de frequência, que no ano de 2019, foram realizadas 4 reuniões bimestrais, com uma hora de duração, sendo dividida em dois momentos: um no pátio da escola e outro na sala de aula, para tratar de temas como regras da escola, apresentação do rendimento dos alunos, da entrega de provas, trabalhos e notas.

Além dessas, houve outra reunião realizada com os familiares dos alunos do 1º e 2º ano, com o tema “hipóteses de alfabetização e a importância das atividades de apoio pelas professoras”. A análise do percentual de frequência somando o quantitativo de presença das 24 turmas nos dois turnos, nas quatro reuniões bimestrais, foi de 26%, ou seja, cerca de 200 pais/responsáveis participaram ao todo. Nas reuniões por sala, realizadas separadamente, com cada turma do 1º e 2º ano, consta no relatório dessas reuniões que a frequência foi de 60% de participação, com um total de 135 pais, nos dois turnos, referente a nove turmas.

No que se refere à família, para Tiba (1996), ela precisa atuar diretamente na formação escolar das crianças, demonstrando interesse, nos mais diversos assuntos inerentes ao processo de escolarização do filho, de maneira constante e consciente. A família e a escola seriam, assim, pontos de apoio durante a trajetória, com papéis e lugares bem definidos. Por essa razão, quanto melhor for a parceria com a escola melhores serão os resultados na formação do sujeito.

Nas palavras de Vasconcellos (1994),

muitas vezes, a escola espera genericamente que a família “ajude” ou “não atrapalhe”. Isto não é suficiente. A escola precisa investir no trabalho de formação e conscientização dos pais. Devemos esclarecer aos pais a concepção de disciplina da escola, de forma a minimizar a distância entre a disciplina domiciliar e escolar. Diante de toda crise, as famílias estão desorientadas. Muitos educadores argumentam que não seria tarefa da escola este trabalho com a família. De fato, só que concretamente se não fizermos algo já, enquanto lutamos por mudanças mais estruturais, nosso trabalho com a criança ficará muito mais difícil (VASCONCELLOS, 1994, p. 63).

Nesse sentido, recai sobre as duas instituições a necessidade de parceria para estreitar os laços e compreender suas funções frente. De um lado, a escola, incessante na busca de parcerias bem-sucedidas e duradouras com as famílias, através de um trabalho conjunto, criando espaços para que a família participe do processo educacional de forma efetiva e clara. De outro lado, a parceria da família é ampla e não pode se resumir apenas na entrega dos resultados das avaliações.

Na visão de Lima (2001, p. 135), as tensões de participação, que configuram a identidade da escola, podem ser vistas como “uma construção teórica e normativa, um ideal de participação emancipatória ou, pelo contrário, uma construção manipulante na base de uma participação meramente funcional, consoante aquelas distintas políticas”.

Contribuindo para ampliar o debate sobre o tema da gestão democrática, Luck (2001, p. 70) acrescenta que a concretização da gestão democrática, estabelecida pela LDB 9.394/96 e pela CF de 1988, reside no princípio de que a educação “é um processo social colaborativo que demanda a participação de todos da comunidade interna da escola, dos pais e da sociedade em geral”.

Assim, decorre a possibilidade de garantir, minimamente, a qualidade do ensino, o qual depende, além disso, de uma ação integradora e coletiva da gestão, com vistas a promover uma relação estreita entre escola, pais e comunidade. No mais, isso permite criar condições básicas, para que o ambiente da instituição seja acolhedor e participativo, em que todos os segmentos possam vivenciar, de fato, os princípios da cidadania e da gestão participativa na escola.

III- O LOCUS DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA: CONTEXTO, CENÁRIOS E A AMBIÊNCIA INTERNA DA ESCOLA

“Ocorre que o pano de fundo da questão é o reconhecimento da existência de uma cultura da escola, da identificação da escola como portadora de determinadas margens de autonomia para organizar-se internamente, da legitimidade da escola como locus de realização de práticas pedagógicas ímpares, cujas práticas se organizam a partir de diferentes disposições sociais, mas que se submetem a processos internos de mediação, característicos àquela forma de organização peculiar da instituição escolar”.

(CARVALHO, 2010, p. 21).

Essa seção objetiva apresentar e descrever o cenário organizacional da escola Iza Mello, bem como, os atores que nela transitam cotidianamente (alunos, professores e demais funcionários e comunidade). Para tanto, tem-se, como parâmetro de análise, a organização do

trabalho pedagógico: normas, regras, artefatos, valores, pressupostos, práticas partilhadas e seus efeitos sobre os resultados obtidos, em termos de desempenho escolar, cujo marco temporal compreende o período de 2004 até o ano de 2019.

Parte-se do princípio de que os diferentes atores, que compõem a instituição, são indivíduos dotados de influências culturais, sociais, históricas; e que, a partir de suas individualidades e vivências nos diferentes tempos/espacos, desempenham um trabalho plural, no interior da escola.

As informações contidas, nessa seção, foram elaboradas a partir das análises dos documentos da escola Iza Mello (Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar, Plano de Ação Pedagógica, Portarias, Fichas de Matrículas, Relatórios, Atas, Cadernos de Professoras e Coordenadoras Pedagógicas); da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes (Currículo Unificado, Relatórios, Planos de Curso, Planos de Formação para professores e Equipe Gestora) e do Conselho Estadual de Educação do Acre (Decreto de Criação da escola).

Portanto, serão apresentados, nos próximos itens, os dados, bem como a análise dos resultados obtidos, por meio dos documentos e das observações nas diversas atividades da escola, descritas no diário de campo.

3.1. A configuração e a feição da escola: a constituição do perfil institucional

Os elementos constitutivos da cultura da escola, como já abordado no decorrer desse estudo, residem: no processo de criação da escola, na caracterização e a utilização do espaço físico, nos espaços de poder, na organização e no uso do tempo, na seleção dos conteúdos escolares, na origem social da clientela, nos professores, na legislação, nas normas e no trabalho desenvolvido pela gestão.

Dessa maneira, esses elementos permitem fazer um esboço, um retrato da escola em “preto e branco”. Seja numa visão caleidoscópica, onde emerge uma profusão de cores – dada a diversidade de seus atores e a multiplicidade de valores, sentidos e significados atribuídos ao pensar e ao fazer da/na escola –, seja nos aspectos que reverberam na forma como a instituição se organiza, bem como, as referências que orientam o seu cotidiano, seus rituais, sua cultura. Enfim, sua identidade.

FOTO 1: Visão frontal da escola Iza Mello



Fonte: disponível em <https://www.google.com.br>. Acesso em 28/02/2020.

A escola Iza Mello, localiza-se em um amplo terreno, cercado por um muro de aproximadamente 2m de altura. Porém, a parte frontal do muro, também possui grades e sua altura é de 1,5m. O acesso às suas dependências é feito por dois portões: um pequeno portão de ferro pelos alunos e demais membros da comunidade escolar e outro portão grande que dá acesso à veículos.

Conforme relatos da primeira diretora da escola e ao observar a planta do projeto arquitetônico da instituição, percebe-se que o edifício fora construído acompanhando os desníveis e declives do terreno. Atualmente, existem quatro blocos separados por quatro longos corredores que se interligam: o primeiro, no nível mais alto do terreno, é composto por seis salas de aula; o segundo, é composto por três salas de aula, banheiros para funcionários, cantina e um pátio; no terceiro bloco, que fica na parte mais plana da escola, existem três salas de aula, sala de AEE, sala de leitura, depósito, sala da direção e da coordenação, além da sala dos professores; e, por fim, o quarto bloco, o qual é composto por uma área de escovódromo, banheiros para os alunos, sala de informática desativada e a secretaria escolar. Destes espaços, estão localizados bem ao centro do prédio, o pátio e a cantina, enquanto que nas extremidades da direita e da esquerda, estão localizadas a quadra de areia e o parque para recreação.

As salas de aula totalizam doze. São bem conservadas, em relação a limpeza e estrutura física. No entanto, observou-se que algumas possuem armários pequenos e velhos, quadros e mesas também muito pequenas para utilização da equipe docente. Assim, parece indicar a necessidade de aquisição de mobiliário mais novo e adequado, para atender de maneira mais satisfatória ao processo de ensino e aprendizagem.

O atendimento, à comunidade em geral, se dá ao longo do período diurno, o qual funciona a escola. Contudo, os momentos de ida à sala de aula são definidos, para que ocorram, no máximo, em dez minutos antecedendo o início das aulas, mas, preferencialmente, durante o horário de intervalo ou, ainda, no término da jornada da aula.

Exposta essa breve consideração, sobre fatores micro da realidade educacional, direcionar-se-á as análises para alguns aspectos da história e memória da escola Iza Mello, objeto desse estudo.

3.1.1. Professora Iza Melo: a fada madrinha da educação infantil no Acre

De acordo com os escritos da Gerência Pedagógica de Educação Infantil/SEE, datada do ano de junho de 2004, a escola recebeu esse nome em homenagem à uma professora, pioneira na área da Educação Infantil, no Acre: a professora Iza Carneiro Mello. Assim, foi nos anos de 1960, época em que cabia aos antigos “jardins da infância” desenvolver atividades estritamente vinculadas ao cuidado de crianças pequenas, que desenvolvia, na Escola Menino Jesus, trabalhos relacionados às artes, brincadeiras de roda e literatura. Sua atuação se estendeu por todo o Acre, por meio de seu trabalho na coordenação de educação infantil, da Secretaria de Estado de Educação, nos idos da década de 1980.

Pioneira na Educação Infantil acreana, nascida em 9 de dezembro de 1929, era a sétima filha, dos onze filhos do casal cearense Maria Carneiro de Mello e Abel Vieira de Mello. Professora “Izinha”, como era carinhosamente conhecida, alfabetizou crianças e influenciou a mudança na trajetória da Educação Infantil no Acre, pois ousou levar às crianças, que estudavam na Escola Menino Jesus – única escola de Educação Infantil, no Acre, na década de 60 –, a beleza das artes do mundo encantado da literatura, das brincadeiras de roda, da construção de conhecimentos a partir da interação com o outro, quando a essa modalidade de ensino cabia exclusivamente o “cuidar de crianças pequenas”.

FOTO 2: Professora Iza Mello



Fonte: Revista 50 anos da Educação Infantil no Acre

A leitura de livros, jornais e revistas, era exigida por seu pai, que segundo ela “mesmo com pouco saber”, intuía que o ato de ler era algo de suma importância, na vida do ser humano. Iza Mello foi para o 1º ano lendo e escrevendo, pois teve a oportunidade de ser aceita, antes dos sete anos, na escola rural Angelina Gonçalves, onde hoje funciona a escola Roberto Sanches Mubarác. Fez o “primário”, no Grupo Escolar 24 de Janeiro, e logo saltou para o 3º ano, pois era muito adiantada para o nível da turma. Dessa época, guarda na lembrança três pessoas inesquecíveis que a acompanham até o 2º grau: as amigas, Flora, a Florentina Esteves, Cleonice Barros e Acácia Torres, que até hoje se encontram para almoçar quando estão no Rio de Janeiro.

Ao chegar no antigo 2º grau, o espírito livre de Iza, teve dificuldade de aceitar a Escola Normal, queria era ser advogada, já havia, inclusive, sido contemplada com uma bolsa de estudos, no Rio de Janeiro, para fazer o “clássico”, mas o pai não permitiu – naquele tempo “moça solteira não morava sozinha e principalmente no Rio de Janeiro”. E, assim, começa a trajetória da professora Izinha no magistério acreano, uma opção gestada pela imposição das condições familiares.

A princípio, viveu a angústia que os espíritos livres sentem, quando precisam obedecer. Por isso, “não fui aluna notável”, mesmo assim concluiu o curso Normal e foi para a escola, enfrentar a realidade, muitas vezes, descolorida da sala de aula. Trabalhou na mesma escola em que fez o primário e logo se identificou com as classes de “1º ano”, nas quais alfabetizou muitas crianças e ouviu as orientações da diretora e amiga, professora Clarice Fecury.

A “harmonia das formas” aconteceu em 1962, na vida profissional de Iza, quando teve, segundo ela, a “belíssima oportunidade” de frequentar um Curso de “Artes na Educação”, oferecido pela Escolinha de Artes do Brasil, em parceria com INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Esse momento fez a diferença na vida da precursora da Educação Infantil, no Acre. O espaço da Escolinha traduzia-se num palco de descobertas e discussões sobre as artes – em que os artistas inquietos, devido ao momento político social e cultural que o Brasil atravessava, expunham seus questionamentos, suas criações artísticas, expressavam o descontentamento e apontavam novos caminhos para a vida.

Foi daí, que a professora interiorana, que morava numa pequena cidade no meio da floresta, se descobriu alguém que, doravante, teria outro olhar para a sala de aula, pois aprendera a ter respeito à individualidade do outro, ou, como ela mesma dizia “aprendi a ter respeito pela criança”. Ao retornar para Rio Branco, Iza se pergunta onde irá trabalhar, onde irá compartilhar tudo que aprendeu? Onde poderá ser útil à nova “tatuagem” que habitava sua alma?

Decidiu, então, atuar em duas frentes essenciais – o magistério, no qual lecionaria no Instituto de Educação Lourenço Filho, nas disciplinas de educação artística e educação pré-escolar, e como orientadora na pré-escola. Era imprescindível começar pelo “início”, é claro! Afinal, ela trabalharia com crianças. O começo de tudo, a aurora da vida!

Foi então se apresentar na escola Menino Jesus, no ano de 1963. Nesse período, recebeu apoio da Secretaria de Estado de Educação e conseguiu trazer, para o Acre, todo o material do curso, o qual havia participado no Rio de Janeiro. Mesmo com todo esse apoio, não encontrou eco suficiente para a sua proposta de trabalho, faltava, ao grupo de professoras, maturidade e, principalmente, conhecimento para acompanhar as revolucionárias ideias trazidas pela professora Iza. Formada em um Curso Normal, nos moldes tradicionais, poucas profissionais tinham a coragem para ousar em novas abordagens de ensino. Diante desse quadro, não desanimou e tratou de orientar o trabalho pedagógico, iniciando o planejamento sistematizado e investindo na formação do grupo de professores que atuavam na escola.

Posteriormente, veio a ser nomeada coordenadora de Educação Infantil, da Secretaria de Estado de Educação. Em 1965, inscreveu-se para fazer o curso de Pré-Escolar, pelo INEP, na cidade de Belo Horizonte, no período de março a dezembro. Sendo aprovada e selecionada,

rumou para Minas Gerais, onde ampliou o leque de conhecimentos na área da educação que havia escolhido para militar.

Entretanto, o curso foi difícil. Segundo ela, muitos finais de semanas foram sacrificados em nome da melhor qualificação, “mas foi um ano de muito aprendizado”, principalmente para alguém que tinha horror à porta fechada e que escrevia em um bloco de papel sem pauta – a professora de criança queria liberdade até no uso das linhas do papel.

Retornou para Rio Branco e um propósito a seguia: já havia descoberto que era necessário investir na formação dos professores, da pré-escola, para que as crianças tivessem possibilidades de interagir com o outro de forma prazerosa. Para isso, era preciso que os educadores descobrissem, em si, a atitude do respeito e a sede de conhecimento tão peculiar de seus alunos.

Assim, a Coordenação de Educação Infantil do Acre, mesmo sem recursos próprios, e contando apenas com a ajuda de algumas parcerias, foi referência no âmbito federal, sendo várias vezes citada, nos encontros periódicos promovidos pelo Ministério da Educação, como exemplo de ação e perseverança em qualidade. A extensão desse trabalho chegou aos municípios, onde foram fundadas escolas estaduais de educação infantil e, ao mesmo tempo, a equipe, escolhida e preparada pela professora Iza Mello, multiplicou esse trabalho.

Segundo consta, foram anos de assessoria no interior do Estado, bem como, de cursos, encontros, levando, a educação infantil acreana, a um patamar de qualidade que não deixou a desejar com relação aos demais estados do país.

Assim, a persistência, a teimosia e a fé da professora – que para muitos era uma pessoa extremamente exigente, quando se tratava da sala de aula nas escolas infantis – foi uma expressão significativa, para a concepção de que a criança, enquanto ser humano que pensa, tem ideias e opiniões sobre o mundo, precisa ser respeitada na sua individualidade e cultura, além, é claro, da concepção de uma escola que consiga vê-la dessa forma.

3.2. Da fundação aos desafios iniciais do funcionamento do estabelecimento de ensino

É importante compreender e explicar a existência histórica de uma instituição educativa, situando-a em um contexto que engloba a comunidade e a região, a qual está inserida. E, por fim, importa sistematizar e tentar (re) escrever-lhe o itinerário de vida, com vistas a valorar seu sentido histórico, levando em consideração suas múltiplas e complexas dimensões.

Todavia, de acordo com Santana (2016), uma das dificuldades do pesquisador, ao realizar a reconstituição de estabelecimentos escolares públicos, recai na inexistência ou pouca disponibilidade de registros escritos, que discorram sobre a trajetória das escolas ao longo dos anos. Isso ocorre, em parte, pela falta de uma política educacional, que fomente a prática da construção histórica da instituição, de forma sistematizada. Ademais, na maioria das vezes, os documentos são arquivados, para obedecer a uma orientação estritamente burocrática.

Com isso, a escola pública, de modo geral, acaba detendo poucos dados sistematizados, no que tange a sua memória histórica.

Por outro lado, constata-se também que as escolas, de maneira geral, contam com farta documentação, principalmente no que se refere aos registros oficiais da vida estudantil e acadêmica dos alunos, bem como, em relação a outras informações funcionais dos profissionais da educação. É uma obrigatoriedade legal a manutenção dos arquivos permanentes, por parte das unidades de ensino. Mas, o mesmo não pode se dizer de outros aspectos da vida cotidiana da escola. Os poucos fragmentos da memória oral, material e imagética encontram-se dispersos, correndo-se o risco de informações importantes sobre a memória da escola serem soterradas e esquecidas, caso não haja uma política de registro, conservação, preservação e divulgação (SANTANA, 2016, p. 93).

Assim, no processo de busca, identificação, seleção e análise, os únicos documentos escritos, acerca da história da escola, se resumem a uma narrativa. Esta corresponde a pouco mais de três páginas impressas, que retrata o histórico da professora Iza Mello – texto encontrado em meio a cadernos de planejamento, de uma das coordenadoras pedagógicas do ano de 2016 e que fora elaborado pela equipe, da então Gerência Pedagógica de Educação Infantil, da Secretaria Estadual de Educação. Outro documento foi o Projeto Político Pedagógico, dos anos de (2007-2015) não finalizado, e outro finalizado e aprovado pelo Conselho Estadual de Educação, em 2018, acessível em formato digital e impresso, disponível na Secretaria Escolar e na Direção da referida instituição.

Mesmo com a dificuldade de encontrar registros escritos e sistematizados da escola, e apesar das lacunas de informações e da dispersão documental, a instituição possui outros registros importantes e que serviram de base para essa pesquisa, tais como: álbuns fotográficos, que registraram momentos importantes vividos pela comunidade escolar e das transformações ocorridas, em sua arquitetura física; relatórios contendo o quantitativo de alunos matriculados, aprovados, retidos, transferidos e desistentes; fichas de matrícula contendo informações socioeconômicas do público atendido; livros de pontos contendo, nominalmente, toda equipe docente e os funcionários administrativos; cadernos de planejamento das professoras e coordenadoras pedagógicas, com informações relacionadas à periodicidade de encontros

pedagógicos, rotinas realizadas nesses encontros e forma de organizar o trabalho pedagógico; outra relevante fonte de informações foram os depoimentos orais, que testemunharam as transformações da escola, desde os primeiros anos de seu funcionamento.

Ao analisar os Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos da escola e seus pareceres, verificou-se que a primeira aprovação do PPP e do Regimento Escolar se deu apenas no ano de 2018, pela Resolução CEE/AC nº 236/2018, após sucessivas idas e vindas ao órgão de regulamentação da educação estadual.

A última etapa de elaboração dos documentos, que culminou com a aprovação do PPP e RE, junto ao CEE, durou quase 3 anos, de 2015 a 2018 (pareceres, devolutivas e aprovação). E o último processo de elaboração foi realizado em torno de 6 meses, de outubro de 2017 a abril de 2018, quando, finalmente, atendendo todas as orientações do Conselho Estadual de Educação (CEE), foi aprovado por meio do Parecer de 25 de maio de 2018, sob o processo de nº 275 de 14 de dezembro de 2015.

Assim, com base em seu Projeto Político Pedagógico (2018, p. 11), averiguou-se que a escola Iza Mello possui como missão educacional “contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e participativos, capazes de interagir e intervir na sociedade”. Tal missão se desdobra nos valores institucionais, defendidos pela escola como essenciais à formação dos alunos.

Igualdade de direitos: proporcionar a todos os colaboradores igualdade de condições e direitos; Respeito: buscar a coerência, considerando diferenças de opiniões e papéis e ainda, as decisões tomadas em grupo; Solidariedade: Procurar compreender o outro como ser humano com oportunidades diferentes, cooperando com o processo de aprendizagem de toda a comunidade escolar; Diálogo: Compreender a escola como espaço privilegiado para o exercício do diálogo, pensando-o como prática cotidiana no espaço da escola; Responsabilidade: procurar avaliar as situações com eficiência e fazer escolhas apropriadas de acordo com os objetivos e metas; Excelência: almejar maior qualidade e excelência em tudo que será feito, visando à formação de cidadãos críticos e capacitados (Projeto Político Pedagógico, 2018, p. 14).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2018), a escola Iza Mello iniciou suas atividades escolares no ano de 2004, atendendo alunos da 1ª à 3ª série do Ensino Fundamental, em dois turnos, totalizando um número de 311 (trezentos e onze) alunos atendidos.

Consta que, sua construção se deu, em função da necessidade de atender o grande número de crianças em idade escolar, provenientes dos bairros São Francisco, Vitória, Chico Mendes, Eldorado, Panorama e Adjacências do Município de Rio Branco, que estavam fora da sala de aula, incluindo mais 120 alunos que estudavam, precariamente, em um espaço alternativo, cedido por uma igreja da comunidade do bairro Vitória.

Nesse sentido, por meio das fichas de matrícula dos alunos, obteve-se dados referente ao contexto socioeconômico da comunidade de pais e alunos. Foram analisadas 2760 fichas de matrícula de 2004 a 2019. Assim, esses documentos revelaram que a maior parte dos alunos, um total de 1750, é residente do bairro Vitória; 1324 são provenientes de programas sociais e suas famílias possuem uma renda mensal de até um salário mínimo; 875 alunos convive com o pai e com a mãe. Além disso, averiguou-se que a escolaridade dos entes familiares, de um total de 1363 alunos, é de nível fundamental incompleto.

Ao manusear os Relatórios Anuais de Frequência, dos alunos da instituição, constatou-se que, em quinze anos de funcionamento, foram atendidos o total de 10.467 (dez mil, quatrocentos e sessenta e sete) alunos, com uma média anual de 698 (seiscentos e noventa e oito) matrículas.

A partir do ano letivo de 2008, com a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a instituição passa a ofertar os chamados Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Pode-se perceber a evolução no quantitativo de alunos atendidos pela escola ao longo dos anos de 2004 a 2019, conforme especificado no quadro 2.

QUADRO 2: Quantidade de alunos atendidos na escola Iza Mello (2004 a 2019)

Quantidade de alunos atendidos na escola Iza Mello (2004 a 2019)					
Ano	Matriculados	Concludentes/aprovados	Reprovados/Retidos	Transferidos	Desistentes
2004	311	185	63	32	31
2005	337	253	62	5	17
2006	524	387	84	35	18
2007	502	427	63	11	1
2008	632	466	65	72	29
2009	677	554	52	51	20
2010	727	581	46	64	36
2011	650	522	39	70	19

2012	736	595	42	77	22
2013	684	573	28	79	4
2014	713	605	10	98	0
2015	834	681	16	137	0
2016	828	722	17	89	0
2017	800	723	3	74	0
2018	755	659	5	91	0
2019	757	645	8	101	3
Total	10.467	8.578	603	1.086	200

Fonte: Elaborado pela autora com base nos Relatórios de frequência dos alunos da escola Iza Mello do período de 2004 a 2019.

Constata-se, nesse período de funcionamento, que a maior incidência de matrícula se deu no ano letivo de 2015, com uma média de 834 (oitocentos e trinta e quatro) matrículas, ao passo que a menor foi verificada no ano de 2004, com apenas 311 (trezentos e onze) matrículas. Em termos de rendimento, foi possível identificar que, no ano de 2012, teve-se uma média alta de reprovação, algo em torno de 51,6%, enquanto no decorrer dos anos de 2004 a 2019, verificou-se um quantitativo de 108 (cento e oito) alunos desistentes. Segundo dados da própria escola, em 2019, foram atendidos um total de 757 (setecentos e cinquenta e sete), sendo que destes, 645 (seiscentos e quarenta e cinco) concluíram com êxito o ano letivo, cujos dados de retenção indicam apenas 8% do total de matrículas.

Ao analisar os dados, percebe-se que o período de maior incidência, de alunos retidos, coincidiu com a troca de direção na escola. Isso se justifica porque, embora seja considerada uma diretora de qualidade, exerceu sua gestão com forte apego às normas oficiais, agindo de forma mais direta e técnica na resolução dos problemas, durante os três anos em que esteve ocupando o cargo de diretora.

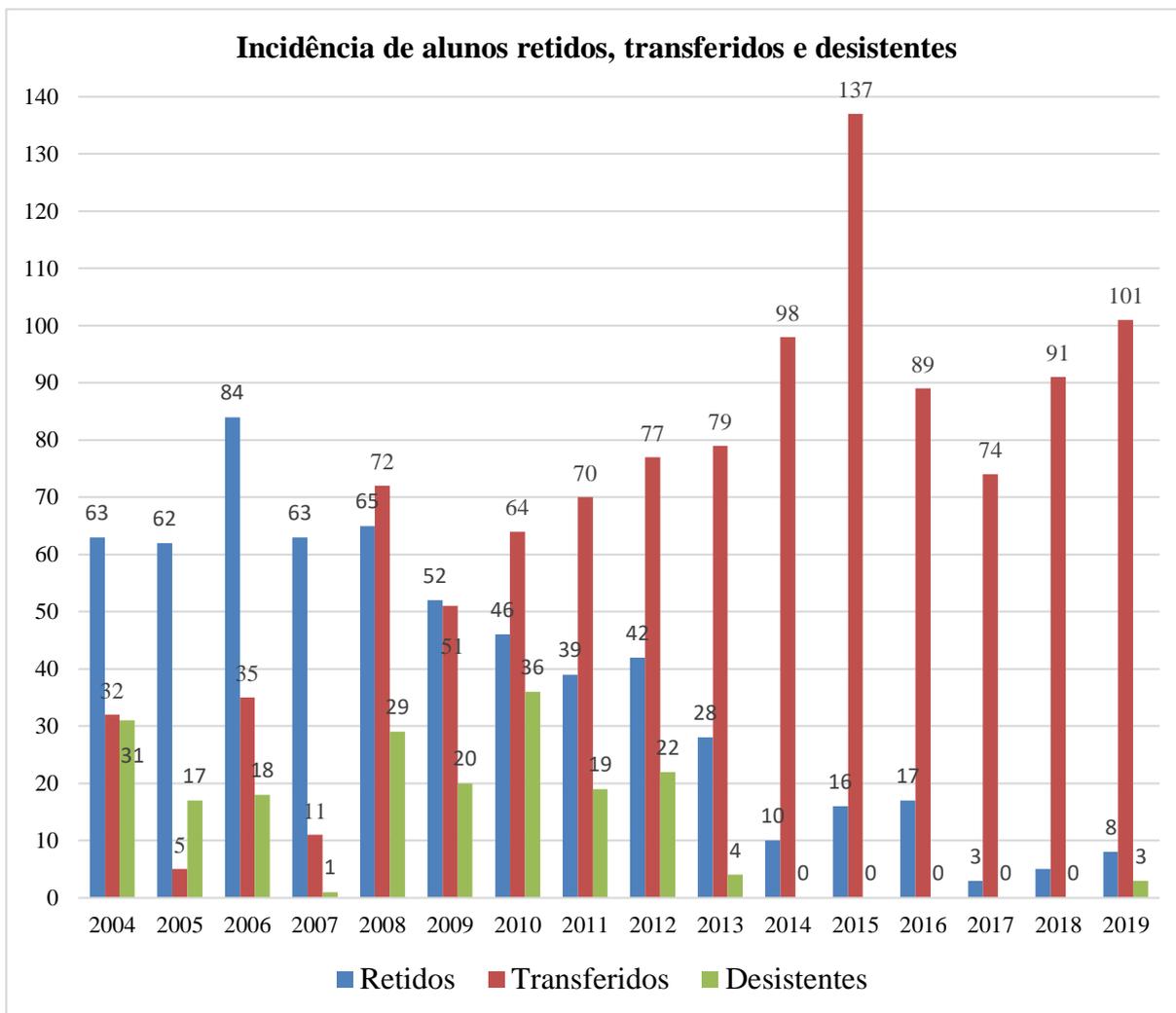
Conforme elucidaram duas entrevistadas, a então diretora “*era rígida e muito racional em sua forma de organização, mas era uma postura muito boa para a escola, muita coisa mudou nesse período*”. Dentre as questões de mudança, foi destacado nas falas, a percepção do trabalho pedagógico junto aos alunos e a reversão da estrutura flexível da escola – quanto ao

processo formativo e das relações interpessoais –, que para a quase totalidade dos entrevistados, destacou-se, mesmo que de forma respeitosa, uma forte e clara divisão de funções.

A esse respeito, as análises de Paro (2001) indicam que a escola não tem conseguido desempenhar de maneira efetiva, sua função de proporcionar aos alunos a apropriação do conhecimento histórico, social e humano. Mesmo com o avanço de políticas públicas, de formação e de mudança de concepção, o ideário formativo da escolarização, no que se refere ao acesso e permanência, ainda não é garantido em sua totalidade, independe da região, em que estas estejam. Os dados obtidos, por meio dos relatórios anuais de matrícula dos alunos, apontam esse enorme desafio: manter o aluno nos espaços da escola, garantindo um percurso qualitativo de ensino e aprendizagem.

A especificação dessa variação, de acesso e permanência na escola, pode ser ilustrada pelo gráfico abaixo que apresenta a quantidade de alunos retidos, desistentes e transferidos no decorrer de 2004 a 2019.

GRÁFICO 1: Incidência de alunos retidos, transferidos e desistentes



Fonte: elaborado pela autora com base nos Relatórios de frequência dos alunos (2004 a 2019)

A partir do gráfico, percebe-se o elevado índice de alunos retidos, principalmente nos anos de 2004 a 2012, com uma média de 51,6% de alunos em cada ano. Somente a partir de 2013 que o número de alunos retidos decai, indo de 28 no ano de 2013, para apenas 8 em 2019.

Além disso, chama a atenção a grande incidência de alunos transferidos todos os anos, independente do mês ou período de atividades. Desse modo, verificou-se nos documentos que estes saem da escola e retornam a ela em diferentes épocas, meses, e por vários motivos pessoais. Diferente do índice de alunos retidos, a grande quantidade de alunos transferidos aumentou, a partir dos anos de 2008, tendo o maior índice registrado no ano de 2015. A taxa de alunos desistentes foi maior no ano de 2016, no entanto, esses registros ocorreram nos primeiros anos de existência da escola, sendo que de 2014 a 2018 não houve registros de alunos desistentes e apenas 3 foram registrados em 2019.

Os dados demonstram, em certa medida, a concepção de gestão adotada pela escola, bem como, o retrato claro da comunidade em que os alunos estão inseridos. Advindos de famílias carentes, que de tempos em tempos mudam de bairro em busca de trabalho, ou por problemas mais específicos, isso ocasiona grande número de transferências, conforme constam nas fichas de matrícula dos alunos. Dentre algumas, foi possível visualizar até 3 transferências de um aluno, no mesmo ano letivo.

Acerca disso, Gallego (2003) elucida que a cultura organizacional da escola é fruto da organização da sociedade, a qual está inserida, bem como, resultado das políticas públicas e também das ações, rituais e objetivos assentados nas práticas escolares e pedagógicas.

O tempo escolar, como um dos tempos sociais, também é diverso e plural. Consiste em um sistema social de referências temporais a partir do qual se definem, organizam e regulam o funcionamento, os ritmos, a coordenação e a sincronização das interações no interior da escola; assim, é fruto de uma construção cultural e pedagógica (GALLEGO, 2003, p. 18).

Assim, pode-se afirmar que mesmo com as intenções de ampliar o acesso, como direito subjetivo e dever do Estado em garantir essa oferta, a permanência sofre desafios diversos e alcança um número expressivo de alunos reprovados e desistentes com um total de 803 em 15 anos, e mais outros 1.086 alunos transferidos que não se sabe o destino que tiveram ao sair da escola.

É possível perceber, por meio dos dados, as interferências presentes ou ausentes de políticas públicas, principalmente no que se refere às transformações ocorridas nos anos de 1990, no campo educacional. Assim, as mudanças na concepção da educação, avaliação, ensino e aprendizagem impactam positiva ou negativamente o papel que a escola desempenha na sociedade.

A esse respeito, Barretto e Mitrulis (2001) elucidam em suas análises que esse período de transformações na educação

tinha implicações administrativas, organizacionais e pedagógicas, vindo a eliminar a avaliação com fins de promoção ou retenção ao final do primeiro ano e procurando assegurar a flexibilidade no tratamento curricular. Os mesmos argumentos das décadas anteriores povoavam a proposta. Buscava-se com isso proporcionar um atendimento mais adequado a clientela grandemente diversificada do ponto de vista social, cultural e econômico. Questionava-se a segmentação artificial do currículo em séries tratadas de modo estanque e procurava-se assegurar a progressão dos alunos que, tendo avançado no processo de alfabetização ao longo da 1ª série, eram até então, obrigados a retornar à estaca zero com a repetência, num flagrante desrespeito da escola pelo que já haviam aprendido. Tendo sido uma medida originária da administração, a proposta era que houvesse um grande envolvimento dos agentes educacionais na sua implementação (BARRETTO E MITRULIS, 2001, p. 106).

Assim, conforme exposto, depreende-se que as novas metodologias e formas de organizar a educação deram lugar a formas mais holísticas e menos comportamentalistas nas escolas brasileiras e, neste caso, na escola Iza Mello que apresentou, em 2019, um número razoável de alunos desistentes e retidos, se comparado aos primeiros anos de sua fundação, cujo percentual atingia a metade dos alunos matriculados.

Pelos dados anteriormente apresentados, torna-se perceptível que as propostas curriculares foram enriquecidas pelas contribuições de diferentes áreas do conhecimento, no âmbito da educação escolar e das práticas pedagógicas. Disso decorre o debate acerca da repetência e da evasão escolar, que foram decididamente refutados, no que tange a sua contribuição para o desempenho dos alunos, no contexto escolar.

De acordo com Barretto e Mitrulis (2001),

a ideia da avaliação reduzida à medida de rendimento, tão fortemente associada aos resultados da aprendizagem e largamente explorada pelas vertentes comportamentalistas, cedeu espaço a uma atenção especial aos processos educativos e deu lugar a um enfoque mais descritivo sobre o modo como operavam os mecanismos de aprendizagem e a construção de conhecimentos pelo aluno. Incorporando proposições provenientes de vários outros campos do conhecimento, e em especial dos estudos que dirigiam o foco de análise para a instituição escolar enquanto tal, a avaliação deslocou o seu eixo para as condições em que era oferecido o ensino, reforçando os argumentos que procuravam aliar os esforços da instituição como um todo no sentido de buscar soluções conjuntas para assegurar a aprendizagem e o sucesso do aluno (BARRETO; MITRULLIS, 2001, p. 115).

Nesse sentido, percebe-se o elo entre as políticas públicas educacionais e as mudanças ocorridas ao longo dos anos, na escola Iza Mello, no que se refere a quantidade de alunos reprovados, desistentes e transferidos. Além disso, verificou-se a diminuição de alunos retidos ao longo dos anos, bem como o número de alunos desistentes. Um dos motivos, dessas transformações, justifica-se pelas iniciativas sociais, que influenciaram as práticas pedagógicas das escolas e colocaram o aluno no centro do processo pedagógico.

Além disso, a partir da mudança de olhar sobre o aluno, como principal foco do processo de ensino e aprendizagem, a lógica dos conteúdos cedeu lugar a uma lógica de formação do aluno – de suas experiências educativas, em que se articulavam conhecimentos já adquiridos por vivências pessoais, além de conhecimentos provenientes dos diferentes campos do saber. Tudo isso, em um processo de contextualização e integração, visando o desenvolvimento da individualidade, o pensamento crítico e a autonomia intelectual.

Portanto, pode-se dizer que não se trata apenas de ampliar os tempos de aprendizagem, como um recurso pedagógico para atender alunos com maiores dificuldades e como uma

medida para extinguir a repetência, mas também de flexibilizar, isto é, adequar o tempo às características de todos os alunos.

3.3. Na confluência da cultura organizacional e da identidade: a escola, os sujeitos e as práticas

Para conduzir e orientar os trabalhos escolares, consta, no PPP (2018) da instituição, que a equipe gestora é responsável por gerir, monitorar e acompanhar os processos administrativos e pedagógicos. Colocando em prática, por meio de um trabalho coletivo, a missão e os valores da escola.

No que concerne a organização pedagógico-administrativa, da atual equipe gestora da instituição, esta constitui-se por: uma diretora, uma coordenadora de ensino, uma coordenadora administrativa, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar, todas lotadas nos dois turnos. Além dessas profissionais, a escola conta com funcionários de apoio do quadro permanente, funcionários terceirizados, professoras do quadro permanente e temporário. Bem como, com órgãos auxiliares de gestão, como o Conselho Escolar e o Comitê Executivo, conforme o que determina a Lei nº 3.141 de 2016.

De acordo com dados obtidos nos livros de ponto, a escola contou com o total de 75 funcionários, para atender 757 alunos, no ano de 2019. Consta no PPP (2018), que o quadro administrativo e pedagógico é composto por professoras, coordenadoras pedagógica, de ensino e administrativa, secretária escolar, diretora, profissionais da Educação Especial e funcionários de apoio, conforme apresenta o quadro.

QUADRO 3: Estrutura administrativa, pedagógica e docente

Função	Quantidade
Diretora	1
Coordenadora de Ensino	1
Coordenadora Administrativa	1
Coordenadora Pedagógica	1
Secretária Escolar	1
Professoras regentes	27
Intérprete	1
Professoras de AEE	2
Assistentes de aluno	9
Mediadoras	8
Profissionais de apoio	23
Total	75

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos Livros de Ponto da escola Iza Mello (2020).

Extraiu-se do livro de ponto, que o quadro funcional da escola (entre docentes e não docentes) é composto por 75 (setenta e cinco) funcionários, estes possuem diferentes vínculos contratuais, funções e carga horária de trabalho. Desse total, 25 (vinte e cinco) são contratados em caráter efetivo, sendo que 5 (cinco) compõem a equipe gestora; 7 (sete) assistentes de secretaria; 2 (dois) professoras da sala de leitura; 5 (cinco) professoras regentes de sala de aula, 6 (seis) auxiliares escolares; dos provisórios, 7 funcionários são contratados por meio de CLT, 3 (três) merendeiras e 4 (quatro) serventes; 43 funcionários são contratados por Processo Seletivo Temporário, dentre eles 22 professoras, 8 (oito) mediadoras, 9 (nove) assistentes, 2 (dois) professoras de AEE, 1 (uma) professora de Libras e 1 (uma) Intérprete de Libras.

Nos termos do documento intitulado “Conhecendo Funcionários”, no ano de 2019, a escola Iza Mello contou com uma equipe, de professoras regentes, com idade entre 22 (vinte e dois) a 50 (cinquenta) anos de idade, sendo a média de atuação na escola, de doze anos, e em torno de 28 (vinte e oito) anos de tempo de experiência na educação.

De acordo com o Regimento Escolar (2018), a equipe gestora foi indicada pela diretora, conforme os profissionais do quadro efetivo da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes. Dentro dessa organização, consta a indicação de uma coordenadora de ensino do quadro permanente da SEE, com formação em Pedagogia, pós-graduação em Gestão Escolar, com experiência no cargo há 04 (quatro) anos; uma coordenadora administrativa, com formação em Pedagogia e Processos Escolares, com experiência no cargo há 20 (vinte) anos; uma secretária escolar, formada em Artes Visuais, com experiência no cargo há 4 (quatro) anos e uma coordenadora pedagógica, com formação em Pedagogia, pós-graduação em Educação Especial Inclusiva e em Docência no Ensino Superior, com experiência no cargo há 8 (oito) anos. A diretora possui graduação em Pedagogia, pós-graduação em Literatura Infantil, Educação Inclusiva e em Coordenação Pedagógica e atua no cargo há 12 (doze) anos, alternadamente. No que se refere à formação, trata-se de uma equipe experiente e preparada tecnicamente, para desempenhar suas funções.

De acordo com as ponderações de Pinto (2011, p. 19), a formação do pedagogo que assume a função de direção, abrange “um amplo domínio dos conceitos, teorias, instrumentos e princípios pedagógicos que envolvem os processos educativos escolares, que extrapolam os saberes docentes”, além de ter uma vasta experiência docente, comprometimento com a melhoria do ensino e empenho em continuar estudando e aprofundando seus conhecimentos na área educacional.

Além disso, o domínio de vários saberes auxilia na hora da tomada de decisões, diante das dificuldades do cotidiano da escola. Isso porque possibilita maior segurança, se houver

necessidade de intervir, nas situações escolares que possam surgir dentro do contexto da instituição.

No que concerne à estrutura física e organizacional, no PPP (2018) consta que a escola Iza Mello dispõe dos seguintes espaços físicos/ambiências e equipamentos, conforme ilustrado no quadro 4.

QUADRO 4: Espaços físicos/ambiências e equipamentos

Espaços físicos	Quantidade
Salas de aula	12
Sala dos professores	1
Sala de direção	1
Sala da Coordenação Administrativa	1
Sala da Secretaria Escolar	1
Cantina e depósito	1
Refeitório	1
Banheiros com 3 box	2
Banheiros para funcionários	2
Escovódromo	1
Depósito	1
Sala de leitura	1
Sala de recursos	1
Parque	1
Quadra de areia	1
Equipamentos	Quantidade
Bebedouro	1
Bebedouro industrial	1
Freezer	1
Armário	4
Multimídia	4
Notebook	2
Computador de mesa	4
Impressora	3
Aparelho de som	3

Fonte: Projeto Político Pedagógico da escola Iza Mello (2018, p. 8).

Assim, ao analisar o PPP (2018) da escola, observou-se que a ambiência pedagógica se apresenta com diferentes configurações, características e ordenamentos que, ao longo do tempo,

foram sendo modificadas. Desse modo, as ambiências e os equipamentos pedagógicos compõem um conjunto de elementos que caracterizam os artefatos e a estrutura do espaço físico. Além disso, as atividades pedagógicas e as relações interpessoais, vivenciadas no contexto escolar, formam a cultura da escola.

De tal modo, o ambiente escolar apresenta-se como um todo indissociável de traços culturais, práticas e costumes, que direcionam todo o trabalho pedagógico e, ao mesmo tempo, modifica-se pelas diferentes inter-relações que se constroem no contexto escolar. Isso porque, por ser dinâmico e movido por pessoas, também é sinônimo de vida e repleto de representações.

No que tange à organização didática das atividades pedagógicas da escola, teve-se acesso ao calendário escolar, que é um dos instrumentos citados pela LDB, para organizar o tempo na escola, as atividades anuais, mensais ou semanais. Assim, caracteriza-se como um balizador e orientador de todas as atividades da escola, durante o ano letivo da instituição. Segundo a atual coordenadora de ensino, o calendário escolar é organizado em conformidade com as orientações da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes e com a legislação vigente, de modo que *“se organiza em dois semestres letivos, os 200 (duzentos) dias de efetivo trabalho escolar, considerando a carga horária anual de 800 (oitocentas) horas, sempre priorizando a qualidade do ensino”*.

Analisando esse documento e o Regimento Escolar (2018), observou-se que o calendário contém a previsão de todos os dias letivos (durante a semana e aos sábados), os feriados (municipais, estaduais e federais), a organização da divisão dos quatro bimestres, previsão do total de dias trabalhados, as semanas de avaliação bimestral e recuperação da aprendizagem, as datas dos grupos de estudo – sendo estabelecido a terceira quarta-feira de cada mês para esse fim; bem como, períodos de formação continuada, oferecida pela SEE, para todos os professores e equipe gestora, além das datas das avaliações diagnósticas externas, dias de reuniões e, por fim, eventos a realizar, por meio de Projetos Setoriais.

Nesse sentido, ao tratar do modo de organização da educação básica, a LDB nº 9.394/96 em seu artigo 23, abre um leque de possibilidades.

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 1996).

Essas possibilidades oferecem aos sistemas de ensino distinta oportunidade de organização da escolarização obrigatória, a depender da necessidade de aprendizagem dos

alunos. Todavia, esse poder de decisão raramente é utilizado pelas instituições de ensino, pois o que prevalece, enquanto experiência na rede pública estadual, é o regime seriado anual, no qual as atividades da instituição são organizadas em dias letivos, carga horária e seriação.

Destarte, consta no Regimento Escolar (2018) que os horários de entrada, à sala de aula, são precisos e pontuais: no turno da manhã às 7h e a saída às 11h15min, enquanto que no turno da tarde a entrada ocorre às 13h e a saída às 17h15 min, com intervalo de 15 min em cada turno. Admite-se, entretanto, como tolerância de entrada de todos os funcionários, para acolhimento dos alunos no pátio (todos enfileirados e por turma), o prazo de 10 minutos. A diretora, coordenadora de ensino e pessoal de apoio são os responsáveis pelas atividades no pátio. Nessas ocasiões, são realizadas a recepção dos alunos, na maioria das vezes, preservando o tempo, para esse fim, de modo a não interferir no tempo de entrada à sala de aula.

Conforme descrito no PPP (2018), a escola exerce uma gestão democrática, na qual os trabalhos se configuram como um processo intencional, sistemático e participativo de tomada de decisão e implementação de ações pedagógicas, técnico-administrativas e gerenciais, com vistas a envolver todos os segmentos da comunidade escolar e desenvolver estratégias para motivar a participação, conforme prevê a Lei Estadual nº 3.141, de 25 de julho de 2016.

Nesse sentido, observou-se ainda, no Plano de Gestão Pedagógica (2018, p. 3), que a equipe gestora prioriza como metas:

elevar o Índice de Aprovação Geral em 2018 de 98,5% para 99,5%. Elevar o índice de aprovação geral na Média Padrão de 67% para 70%. Realizar 80% das atividades que oportunizam a participação da comunidade escolar na construção de uma gestão democrática. Garantir em 80% a participação dos membros do Conselho Escolar nas atividades da escola. Diminuir gradativamente o percentual de alunos do 3º ao 5º ano que se encontram no nível abaixo do básico em Língua Portuguesa e Matemática. Elevar de 6.5 para 7, em 2019, o índice do IDEB (Plano de Gestão Pedagógica da escola Iza Mello, 2018, p. 3).

Desse modo, em consulta ao PPP (2018), as metas da escola foram construídas com o objetivo de potencializar suas ações e mensurar quantitativamente os pressupostos ético-pedagógicos, epistemológicos e didático-pedagógicos. Para tanto, considerou-se o tripé: ações realizadas, percentual obtido e a ser alcançado e o tempo a ser cumprido.

Além disso, segundo consta no PPP (2018), o planejamento pedagógico semestral tem o objetivo de reunir toda a equipe escolar, para explicitação das metas estabelecidas para o ano letivo, bem como, a metodologia, para alcançar cada uma das metas que fazem parte de seu currículo. Consta ainda, que nesses momentos haverá a apresentação dos Projetos Setoriais, desenvolvidos a cada ano de forma interdisciplinar: Projeto de Leitura, Família na escola,

Projeto Festa Folclórica, Projeto Consciência Humana, Projeto JEPP.

No que tange à elaboração, revisão e aprovação do calendário escolar, foi possível participar em dois desses momentos. Assim, importa salientar que esse processo se deu em duas etapas: na primeira, a coordenadora de ensino ajustou todo o calendário com auxílio e aval da diretora e, posterior, apreciação da coordenadora pedagógica; na segunda etapa, ocorreu a apresentação do calendário à equipe docente, para, por fim, ser validado e definida a sua versão final com a participação de todos no processo.

Nesse viés, de acordo com Franco (2012), o PPP elaborado apenas pela equipe gestora, mesmo com a participação de uma minoria dos funcionários da escola, de nada tem validade. Ele precisa expressar os anseios e as expectativas de toda instituição, por meio de estratégias diversificadas e flexíveis. Assim, tem como função, promover a participação ativa de toda a comunidade escolar, pois “não há projeto pronto, não há práticas prontas, tudo se transforma ao longo dos anos. As práticas pedagógicas deverão se reorganizar e se recriar a cada dia para dar conta do projeto inicial que se modifica cotidianamente” (FRANCO, 2012, p. 181).

Portanto, depreende-se, das análises apresentadas anteriormente, que o Projeto Político Pedagógico da escola – instrumento de poder e de participação dos agentes escolares – tem como premissa que o seu processo de construção envolva toda a equipe escolar, e/ou ao menos ser conhecido e estudado por todos. Isso porque, o PPP permite quebrar o isolamento dos trabalhos que são encaminhados, individualmente, pelos professores em sala de aula, à medida que os articulam em torno de um projeto coletivo, além disso, minimiza a dimensão solitária, própria da natureza do exercício da docência.

Acerca disso, Pinto (2011) alude que a missão do Projeto Político Pedagógico só terá sua finalidade alcançada, se todos tiverem acesso e conhecerem profundamente o que este documento aborda, de modo que seja possível recriá-lo a cada novo ano ou evento. Isso se justifica, pois, a intencionalidade da educação se fará mais forte, na escola, na medida em que os professores e demais profissionais, que convivem nesse ambiente, comungarem as concepções, ideias e princípios presentes neste documento, que representa a identidade da escola. Assim, quanto maior for a consolidação do que fora escrito no papel, maiores as possibilidades dos agentes escolares (no confronto com a realidade) transformarem o que é necessário, para um ensino mais significativo aos alunos.

No que concerne à participação da equipe escolar, nos demais assuntos pedagógicos, verificou-se, por meio de relatórios de grupos de estudos e ficha de controle de frequência, que a presença da equipe docente representa 94% do total de participantes, nas ações mais

importantes da escola, quais sejam: planejamentos semanais, grupos de estudos, formações, reuniões.

Todavia, quando se analisou a frequência dos demais funcionários/educadores, quanto à participação nos grupos de estudos e outras reuniões pedagógicas, a frequência foi drasticamente reduzida. Embora seja uma atividade orientada para toda equipe escolar, verificou-se o percentual de 6% de participação dos demais funcionários não docentes, nos momentos de conversação e reuniões coletivas, ora por se considerarem distantes da pauta proposta, ora por não se sentirem parte dos assuntos pedagógicos.

A esse respeito, Thurler (2001) apresenta a discussão sobre a representação social e a aprendizagem coletiva como partes indissociáveis do estabelecimento escolar. Isso porque favorece a inovação e a construção de sentidos, por ser um campo de diversas dimensões sistêmicas e interdependentes, bem como, por promoverem um impacto positivo sobre o trabalho do professor e da equipe da instituição. Desse modo, há o aperfeiçoamento contínuo dos profissionais, acompanhado da sensação de valorização e eficiência individual e coletiva, em face das contribuições feitas.

No entanto, a autora adverte que apenas a existência de colaboração não é suficiente, para afirmar que há uma cultura de colaboração na escola, pois as organizações escolares possuem, assim como qualquer outra instituição, subgrupos em disputa e realizam ações conjuntas de maneira regulada ou normatizada pela equipe de gestão escola.

Ainda de acordo com Thurler (2001), o grau e o modo de cooperação profissional exercem influência direta sobre a cultura de uma escola, de modo que pode ser observado em diferentes opiniões e na implementação de mudanças; no sentimento de integração e de solidariedade entre os funcionários; no grau de segurança e riscos, na autoavaliação e ressignificação da prática; na mobilização de recursos.

Dessa maneira, a importância da colaboração, parte do pressuposto de que a interação, a parceria, as tomadas de decisões coletivas, a partilha de recursos e ideias e a reflexão sobre a prática desenvolvida entre professores e alunos, é fundamental para a construção de uma cultura estável e favorável à qualidade do ensino e da aprendizagem.

3.4. Os trânsitos, a movimentação e o enredo do contexto da prática escolar

A gestão do cotidiano escolar é o pilar que define todas as outras dimensões da gestão escolar, pois o seu principal foco reside na aplicação do planejamento do estabelecimento de ensino e na condução do trabalho pedagógico, em todas as dimensões que o configuram. Desse modo, o cotidiano escolar se caracterizaria como o espaço, em que se concretizam as diferentes relações interpessoais e pedagógicas, no qual é necessário um olhar atento e investigativo, para compreender como se dá a movimentação e a vida no contexto da escola Iza Mello.

Debruçar o olhar sobre a cultura organizacional dessa instituição, permitiu compreender que na escola há processos de reprodução das relações sociais, mas também de resistências e de lutas, bem como, de construção de normas e regras internas – implementadas na escola, a partir da intersecção cotidiana dos sujeitos.

Nessa perspectiva, André (2009) elucida que o estudo da cultura organizacional da escola exige uma reflexão ampla, real e abarca um processo de reconstrução das diferentes práticas ensejadas nesse ambiente, revelando suas dimensões, reconstituindo sua história, identificando suas contradições, recuperando a força viva que nela está presente. Bem como, retratar, por meio da pesquisa etnográfica, os dados coletados, de modo a traçar novas compreensões acerca do problema analisado.

Ao adentrar e vivenciar a lógica cotidiana do universo escolar, foi possível encontrar fissuras quase imperceptíveis, ocorridas diariamente e aceitas como socialmente corretas para o grupo. Assim, analisar o universo escolar, onde o ritual da escola parece repetitivo em vários aspectos, é prestar atenção a uma “[...] liturgia [que] ao envolver alunos e professores, oferece variações que afetam as relações pedagógicas, as estratégias de ensino e as várias abordagens de orientação da aprendizagem” (VIANNA, 2007, p. 74).

Durante a incursão em campo, observou-se vários espaços estratégicos que possibilitaram reconhecer traços da cultura do local. Dentre esses espaços, foram analisadas: a sala dos professores, salas de aula, sala da direção, quadra, parque, pátio, sala de leitura e sala de recursos.

A sala de recursos (AEE), organizada para realizar um atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O apoio, oferecido pelos professores dessa sala, foi originalmente desenvolvido por professores itinerantes, que auxiliavam nesse atendimento duas vezes por semana, por 4h em cada turno, nos dias de visitas à escola.

De acordo com a diretora, no ano de 2006 esse atendimento funcionava na sala da diretoria no 1º e 2º turnos, pois não havia espaço físico reservado à Sala de Recursos Multifuncionais. A partir do ano de 2008, a escola conseguiu um espaço próprio para ofertar

esse atendimento, realizando-o no contra turno do horário escolar. A frequência a este espaço passou a seguir um planejamento organizado por duas professoras, uma em cada turno, de modo que cada aluno tinha seu dia e horário, agendado previamente, para o atendimento individualizado.

No que tange ao espaço em que se situa o parque infantil, há duas gangorras, quatro balanços e um escorregador, para as atividades recreativas nos dois turnos, cada turma tem um tempo e um dia específico para utilizar o espaço. De acordo com a diretora, esse espaço foi uma conquista recente, do ano de 2018.

No entanto, observou-se que este se encontra praticamente desativado, funcionando apenas parte de sua estrutura, como o escorregador e a gangorra. Segundo relato das professoras e da diretora, há muita incidência de acidentes com as crianças, pois os aparelhos do parque não foram bem instalados, para acomodar de maneira segura e adequada todos os alunos, desde os pequenos aos maiores. Os balanços, por exemplo, um dos brinquedos que as crianças mais gostam de usar, foram retirados para evitar acidentes, segundo as professoras.

A quadra de areia é um espaço que funciona para o desenvolvimento das atividades recreativas dos alunos nos dois turnos. Para utilizar esse local, cada professora de posse de um calendário segue um cronograma específico, que contém o dia e o horário de sua turma. Porém, o funcionamento desse espaço também apresenta problemas, pois coincide de um único horário receber até três turmas juntas, ou seja, uma hora de atividades é dividida com até três turmas distintas, sendo que cada turma tem no mínimo 25 (vinte e cinco) alunos.

Outro fator observado foi a falta de uma cobertura na quadra. Identificou-se, ainda, que algumas professoras não seguem o calendário planejado, tampouco substituem a atividade no local por outra recreativa, em outro espaço. Desse modo, utilizam apenas algumas vezes, durante todo o ano letivo. Em alguns relatos, as professoras destacaram que esse tipo de atividade agita e dispersa os alunos, pois o ambiente é quente, os alunos são numerosos e a estrutura torna-se inadequada. Em outros momentos, percebeu-se que alunos e professoras retornaram, dos espaços de recreação (quadra e parque), para as salas de aula devido falta de condições adequadas para a realização das atividades.

Observou-se ainda que durante algumas atividades com alunos e professoras, alguns espaços foram subutilizados, ou utilizados de maneira inadequada no que se refere ao uso pedagógico. Assim, denotou ser um ambiente muito rico para compreender e perceber elementos da cultura organizacional da escola.

Ademais, observou-se que o espaço do pátio possui a função de concentrar todos os segmentos da escola diariamente, bem como, ser o local escolhido para a realização de alguns

eventos escolares, como arraial, festa da família, que ocorrem em maio e julho, respectivamente. Esse espaço permitiu perceber os comportamentos, a rotina de chegada, acolhida e interação entre pais/comunidade, alunos, professores e demais funcionários da escola.

Alusivamente a essa questão, Barbosa (2009, p. 135) analisa que o pátio da escola representa “diferentes significados que anuncia diferentes usos e relações: o prédio, lugar de trabalhar, ensinar, dominado pelas professoras e o pátio, lugar de brincar, lugar de liberdade, mas também lugar de exercício do controle sobre as ações das crianças”. E acrescenta que os espaços e tempos não são neutros, tampouco desprovidos de intencionalidade, pois eles carregam significações e representações dos símbolos, ritos e cultura da escola, construídos e reconstruídos ao longo dos anos a partir das relações e interações que são estabelecidas nele e com ele.

Além desses fatores, Barbosa (2009, p. 139) chama a atenção para a relação de poder existente nesse local, que mesmo sendo um dos espaços mais amplos, se constitui num espaço de “disciplinarização dos corpos” para obediência às regras e rituais pré-estabelecidos, dada a hierarquia de poderes e as regras instituídas na escola. Desse modo, o outro espaço, o espaço-trabalho, não é de domínio da criança. Assim é a escola, onde para brincar é preciso a autorização.

Outro espaço alvo de observação foi a sala de leitura, que conta com um acervo bibliográfico de literatura infantil e tem como finalidade auxiliar a comunidade escolar, nas atividades pedagógicas, além de realizar um trabalho de letramento a todos os alunos da escola. Cada turma, tem um dia específico para visitação do local. Além disso, nesse espaço atuam duas professoras, designadas para essas atividades, uma em cada turno.

Acerca disso, Tiriba (2010, p. 09) afirma que não são a sala de aula é importante para construir aprendizagens, outros espaços também podem “ser explorados como lugar de ouvir histórias, desenhar e pintar, espaços de aprendizagem, em que se trabalha uma diversidade de conhecimentos”.

Além dos espaços observados, escolheu-se, ainda, observar a sala dos professores, por reconhecer esse espaço como o local mais propício para a produ o de rotinas, sequências didáticas nos momentos de planejamentos pedagógicos, pactua o de acertos tácitos, velados ou explícitos que nem sempre ganham forma nos documentos oficiais. Para Caira (2000, p. 278), “o processo de estrutura o do grupo começa por manifestar-se no modo como os espaços e as atividades escolares são apropriadas, em concreto, pelos professores”.

Assim, na sala dos professores observou-se momentos de chegada da equipe docente, os encontros dos recreios; as reuniões de final de dia ou depois do recreio, rápidas, para discutir pontos emergenciais; os murais com as informações sobre datas de reuniões, avisos para os professores e demais funcionários da escola.

Dessa forma, as professoras se reuniam na sala dos professores, no horário da entrada (antes das 7h ou antes das 13h), nos horários de planejamento, nos horários do almoço, intervalo e nos horários de saída (11h15min e 17h15min), tanto no turno da manhã quanto da tarde. Esses momentos não duravam muito, mas eram os de maior interação entre elas. Foi possível perceber também que as professoras se reuniam, nos planejamentos semanais, quase em sua totalidade.

Importa destacar outro motivo que levou à escolha desse espaço: ser esse um campo de interstícios de silêncios, de partilha de conhecimentos, manifestação de problemas, revelação de expectativas em relação ao trabalho na sala de aula e na escola. A esse respeito Caira (2000) complementa que

o convívio do grupo na sala de professores, que pode informalizar e coletivizar em maior grau todas as outras atividades, ao tornar as ações e discursos do grupo parte do fluxo do cotidiano escolar, sem necessidade de evidenciar tão claramente a natureza da sua apropriação simbólica, pois tudo aí é falado e eventualmente organizado com todos, dado que aí todos os professores permanecem um determinado tempo em presença dos outros; a sala de professores pode ainda promover a integração do “novo”, do “acontecimento”, do “caso” que é exterior e/ ou pouco familiar, tornando-o parte da vida interna da escola (CAIRA, 2000, p. 282).

Desse modo, a interação do indivíduo com o trabalho não se estabelece só de forma técnica e cognitiva, há a necessidade de se desenvolver uma competência relacional, na busca de melhor interação com os pares e os diferentes agentes que atuam no campo profissional.

Além disso, observou-se nos momentos de planejamento coletivo, a construção da rotina pedagógica, no qual construíam o trabalho do dia a dia da sala de aula, ora com bastante harmonia, ora com momentos de tensão, discordâncias e vontades individuais bem afloradas. Nesses momentos, a coordenadora pedagógica precisava intervir e mediar os conflitos.

Em alguns desses momentos conflituosos e de embates, as professoras indicavam para a limitação de autonomia e liberdade, para trabalharem em suas turmas. De acordo com a maioria dos relatos, o fato de não elaborarem as avaliações bimestrais de suas turmas, bem como a não elaboração dos planos de curso das disciplinas, aliado a “grandes cobranças”, por meio de avaliações e instrumentos internos e externos, destoavam constantemente o propósito do trabalho pedagógico a ser realizado por cada docente.

Para Setton (2011), a formação dos indivíduos contemporâneos não seria consequência redutível nem a um sistema exclusivo de determinações estruturais, nem ao simples jogo entre subjetividades.

Quanto mais se fala da autonomia dos professores mais a sua ação surge controlada, por instâncias diversas, conduzindo a uma diminuição das suas margens de liberdade e de independência. O aumento exponencial de dispositivos burocráticos no exercício da profissão não deve ser vista como uma mera questão técnica ou administrativa, mas antes como a emergência de novas formas de governo e de controle da profissão (NÓVOA, 2009, p. 17).

Desse modo, depreende-se que a ação docente sofre interferências de várias lideranças tanto internas, quanto externas, produzindo um certo sentimento, pelas professoras, de burocratização e desvalorização, dada a não participação na essência que envolve seu trabalho: elaborar seus próprios instrumentos de avaliação da aprendizagem, bem como, os planos de curso das disciplinas, considerando a realidade de seu público.

Nesse contexto, Canário (2007) complementa que

a existência de uma intensificação da regulação de controle, como manifestação de uma perda de confiança das autoridades escolares na capacidade auto-reguladora dos professores, enquanto grupo profissional, e, por extensão, nas suas preocupações éticas e na sua capacidade técnica para melhorar de forma autônoma a qualidade dos seus níveis de desempenho. Registra-se a existência de um sério risco de “desprofissionalização”, e “de perda de autonomia individual e coletiva do pessoal docente”. Esse processo de regulação do trabalho, que se expressa sob a forma de julgamentos, comparações e controle, é denominado por Ball (2004, 2005) de tecnologia da performatividade. Esse método de medição de desempenho profissional – individual ou coletivo – serve como um parâmetro para medir a produtividade e a qualidade do trabalho, além de ser uma forma de concessão de promoção por mérito, pois avalia, de forma comparativa, o desempenho profissional e o valor de cada indivíduo na instituição (CANÁRIO, 2007, p.145).

Outros espaços também vieram a se constituir como foco do olhar da investigação: as salas de aula. Nas quais se observou a maneira como as professoras materializam o trabalho pedagógico, as crenças, valores, regras, normas, artefatos junto à sua turma de alunos.

Nesses espaços, foi possível identificar que o estabelecimento de rotinas obedece a um padrão que não varia muito de uma sala para outra, nem de uma professora para outra ou mesmo de uma série/ano para outra, pois essas parecem estar impregnadas de certas condutas que são comuns a todas.

De acordo com Tardif (2002), a sala de aula é um espaço plural, em que acontecem diversas interações sociais entre os indivíduos e estes por sua vez, com o conhecimento. Assim, de forma dinâmica e interativa, esse conhecimento se constrói e se transforma na medida em

que ocorrem as trocas e partilha de saberes. Desse modo, o saber docente é "[...] formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais" (TARDIF, 2002, p. 36).

McLaren (1991) ao relacionar os rituais presentes na esfera educativa indica-nos que

Os rituais podem ser considerados ‘ruins’ se eles restringirem as subjetividades dos estudantes, colocando limites no discurso de oposição, no diálogo reflexivo e na crítica. E os rituais podem ser considerados ‘bons’ se criam uma alternativa à hegemonia (contra-hegemonia) que possibilitará aos participantes refletir criticamente sobre o modo pelo qual a realidade é percebida e compreendida (MCLAREN, 1991, p. 130).

Assim, os rituais presenciados na sala de aula possuem uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes, carregados de intenções implícitas que estão relacionadas com as crenças da instituição e que ainda fazem parte do cotidiano da sala de aula.

Além do espaço da sala de aula, também foi observada e pesquisada a Secretaria Escolar, local no qual é mais constante a visita das famílias, tendo em vista que buscam atendimento que vai desde a solicitação de documento de transferência, a solicitação de matrículas, pedidos de informações ou acesso às notas bimestrais.

Não por acaso, a secretaria é a memória viva da escola, pois nela estão concentradas e guardadas grande parte dos documentos da vida institucional e da carreira escolar de alunos e egressos da instituição. Neste local, observou-se que há uma grande e rica variedade de documentos arquivados, em meio físico, desde a fundação da escola. No entanto, ainda não existe um banco de informações digitais para acessar, por exemplo, informações pertinentes à vida da escola, seus profissionais, egressos, além de informações relativas ao movimento e rendimento escolar de forma sequenciada, anual.

Assim, percebeu-se que a secretária escolar e a diretora têm zelo e preocupação constantes em manter guardados os documentos, contudo não mencionaram a existência de banco de dados digitais para acesso mais amplo e sistematizado das informações. Nessa perspectiva, Silva (2011) auxilia na compreensão, acerca da importância do registro e documentação escolar, quando explicita que é

raro, observar orientações educativas voltadas ao valor dos documentos escolares e a necessidade da gestão, seja porque os documentos estão afastados dos olhos, esquecidos em porões ou caves; ou por serem considerados “pouco legível a olhos mal exercitados”, o fato é que eles vivem sempre “gelados” (SILVA, 2011, p. 114).

Ademais, ressalta que o espaço da secretaria da escola possui valiosas informações, que podem ser analisadas para um diagnóstico do cotidiano escolar, podendo estes ganhar significado, “vida e utilidade” pedagógica, tanto para avaliar e compreender as faltas ou abandono escolar, quanto para auxiliar a escola em sua proposta político-pedagógica, de acordo com Silva (2011).

Outro espaço foco das observações foi a sala da direção, que também funciona como a coordenação pedagógica e a coordenação de ensino. Foi possível identificar vários documentos da escola, como PPP, RE, Plano de Gestão Pedagógica, Relatórios de Grupo de Estudos, Modelos de Rotinas, Planos de Aula, cadernos de ex-coordenadoras e ex-professoras, Atas de Reuniões, em formato digital e físicos.

Também foram observadas as reuniões coletivas, realizadas no início do primeiro semestre e outra no início do segundo semestre do ano de 2019, totalizando cinco encontros observados durante os 11 (onze) meses de pesquisa de campo. Entretanto, em apenas dois deles, percebeu-se que todos os funcionários participaram juntos, isso porque, segundo a diretora, não seria interessante a mesma pauta para todos os segmentos da escola.

No mesmo sentido, foi possível observar a organização e a realização de quase todos os encontros, para grupos de estudos. Nesses momentos, reuniam-se apenas a equipe docente, ficando de fora muitos funcionários de apoio (cantina, zeladoria, administrativo, secretaria escolar, dentre outros). Para a equipe gestora, esses momentos de encontro com toda equipe servem para socializar e reafirmar a função social e pedagógica da escola, pois permite prestar contas das ações realizadas e não realizadas, bem como tomar decisões e avaliar os trabalhos desenvolvidos para melhoria do ensino.

Desse modo, a permanência, tanto na sala dos professores como nos outros ambientes escolares, permitiu que fossem observadas as relações entre os diversos atores. Além de apresentar, mesmo que de maneira introdutória, a rotina da organização do trabalho pedagógico, normas, regras, artefatos, valores, pressupostos, práticas partilhadas e seus efeitos sobre os resultados obtidos, em termos de desempenho escolar, e fazer um paralelo com o que fora preservado desde a fundação da escola e consagrado como cultura do local ao longo dos anos.

Acerca disso, Cardoso (2001) explicita que

é nos espaços/tempos da escola que os grupos se materializam nos que falam e nos que calam, nos que falam mais e naqueles que calam menos; esquemas comuns de visão de mundo que convergem e que divergem. Esses espaços/tempos, quer estruturados (em reuniões, por exemplo), com a função de organizar e melhorar a qualidade do trabalho em classe e na escola; quer os comuns (recreio, almoço, etc.), que têm intenção de descanso e de sociabilidade, são também educativos no sentido

ampliado da educação escolar, ou seja, a interação entre os atores produz significados, simbologias, rituais, elementos constituidores da cultura da escola. Poder-se-ia dizer que esses espaços/tempos do cotidiano escolar exercem papel de amálgama das visões de mundo, que os atores carregam desde sua família de origem, e que expressam características do grupo social ao qual o ator, individual ou coletivo, pertence. Essas visões de mundo transformam-se em *habitus*, que são princípios geradores e organizadores de práticas e representações (Bourdieu, 1996) que os diferenciam na arena escolar à medida que propõem objetivos comuns à atores diferentes. Esses atores recriam, no entrechoque, novos esquemas de pensamento e ação, quer individual, de grupo ou subgrupo. Nesta dinâmica de *habitus* que se cruzam, se reproduzem e se transformam, o estabelecimento de ensino ganha identidade própria, ou seja, a cultura da escola é forjada, desenvolvida, mantida e/ou transformada (CARDOSO, 2001, p. 40).

Dessa forma, a concepção de espaço/tempo é fundamental para a análise da escola com foco na cultura organizacional, pois é por meio dessa categoria (espaço/tempo) que os entrelaçamentos, as tramas, os significados simbólicos são construídos, recebidos, vivenciados e partilhados, no interior da escola. Assim sendo, esse aspecto torna evidente o caráter singular das organizações escolares, reconhecendo-se, portanto, os traços comuns de uma identidade.

Portanto, a identidade de uma instituição está diretamente relacionada com os sujeitos que a compõem, em um determinado espaço/tempo. Notadamente, a partir da pesquisa de campo, bem como, dos relatos das entrevistadas, é possível compreender a cultura organizacional da instituição e a dinâmica da comunidade.

3.5. Entrecruzando olhares: a apropriação e análise dos dados da cultura e identidade organizacional da escola

Feita a contextualização da ambiência institucional, o *locus* da pesquisa, apresenta-se, nessa subseção, os dados coletados que contribuiram para buscar aproximar a questão de estudo – que objetivava investigar quais são os elementos próprios da cultura organizacional, da escola Iza Mello – e a forma que eles se manifestam, se materializam ou tomam forma nas práticas, ritos, dinâmicas internas e sobre os resultados do trabalho escolar.

Para esse intento, parte-se então do entendimento de que o ambiente escolar é produtor e detentor de uma cultura específica, que agrega modos de organizar, bem como, outros elementos: o espaço, os instrumentos, os sujeitos e o tempo. Assim sendo, apoia-se no conceito de cultura escolar, formulado por Julia (2001), no qual o tempo é percebido como evento cultural.

Um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a

incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas, finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização (JULIA, 2001, p. 10).

A partir disso, a cultura é compreendida como um conjunto de normas e práticas que definem o que os sujeitos, de determinado grupo, necessitam possuir para estar nele inserido e fazer parte daquele contexto. É, pois, nesse sentido, que se define a cultura organizacional da escola. Embora inserida na cultura social moderna mais ampla, ela possui características, normas e práticas que excedem o fazer social, em outros ambientes e, que assume, portanto, os traços e as características próprias. Entretanto, se forem aplicados, em outros espaços perdem seu sentido pleno e autêntico.

Assim, as organizações escolares constroem sua trajetória. A forma como ela é registrada e o que nela é enfatizado, é importante para compreender as mudanças, permanências, transformações internas e externas, bem como, as variáveis ao longo do tempo. Desse modo, as descrições da história da instituição, por meio das memórias e relatos, representam seus principais fatos, ao marcar datas, ao destacar as ampliações do prédio escolar, ou as funções dos diferentes funcionários, mesmo que com uma redução da complexidade do real.

De acordo com Pereira (2005, p. 5), o registro histórico da instituição escolar parte da análise das questões humanas, que podem ser verificadas por meio de documentos oficiais, bem como, tomando referência das “ações de preservação daqueles que deram vida à instituição: história dos mestres (biografias, autobiografias, memórias, depoimentos) dos funcionários, dos alunos, de seus familiares”.

Desse modo, cada instituição produz a sua história, mesmo que de maneira assistemática, mas que revelam práticas culturais, vivências, representações – da maneira como esta instituição se organizou ao longo do tempo – enfim, manifestações de sua identidade institucional.

Nesse mesmo sentido, as análises de Fernandes (2005, p. 24), apontam que a instituição escolar “pode representar todo um mundo numa rede de documentos que descrevem toda uma rede paralela de significações (...) a escola não é apenas um universo de objetos. É também um mundo de pessoas e um tecido de relações interpessoais”.

Como mencionado na parte metodológica deste estudo, foram construídas três dimensões básicas, às quais seriam agregados os dados em vistas de suas análises: a) os profissionais da escola e suas impressões sobre o clima organizacional do ambiente escolar: b) gestão da escola; c) constituição do fazer pedagógico e administrativo. Essas categorias

orientaram o percurso investigativo, na seleção de teses, dissertações, livros, artigos; bem como na interpretação das entrevistas realizadas, junto aos sujeitos da pesquisa: diretor da escola, coordenadores, professores, equipe administrativa da escola investigada cujos resultados serviram de base para atingir os propósitos da pesquisa.

As dimensões foram organizadas e analisadas a partir de três indicadores de referência: análise dos dados obtidos por meio dos documentos da estrutura organizacional e administrativa da escola; análise dos dados obtidos por meio das observações e das entrevistas.

Portanto, a análise dos dados consistiu em buscar captar os conteúdos apresentados em todo o material coletado (documentos, observações, entrevistas e registros no diário de bordo), de maneira interpretativa, reflexiva e crítica, num esforço rigoroso de formulação e reformulação de conceito.

Nesse viés, Sarmiento (1994) afirma que compreendendo a cultura como um processo complexo, no qual convivem vários modos de ser e fazer, a história da instituição destaca-se como fator essencial, para a construção dessa cultura que surge e se consagra em sua trajetória. Isso deriva, em grande parte, dos processos de gestão.

Assim sendo, a instituição pesquisada revela, em sua organização e em seu funcionamento, a existência de traços diversos que caracterizam sua cultura e identidade organizacional manifestadamente: ora por meio do sentimento de satisfação da equipe, em pertencer ao grupo da escola, ora pela forma de integração com a comunidade, ora pela dificuldade de se estabelecer espaços e tempos para reuniões pedagógicas, ora pela busca e pelo esforço de inovação, em meio à persistência de formas tradicionais de ensino, mediatizados pelo carisma de uma liderança duradoura à frente da gestão da escola.

A presença desses elementos, característicos do estabelecimento escolar, foram reveladores de sua cultura, no qual pode-se observá-los e analisá-los. Alguns deles, em certa medida, decorrem de uma integração de traços, crenças e valores, aparentemente partilhados entre os sujeitos.

Em contrapartida, outros apresentam-se de forma desintegrada, revelando as contradições e complexidades de sua materialização. A identificação desses fatores constituiu em uma tarefa árdua, detalhada e cuidadosa, para que os dados coletados, observados e descritos fossem o mais fiel possível e dessem conta de atender aos objetivos e problema da pesquisa.

Ademais, de acordo com as análises das entrevistas, foi possível identificar que a cultura organizacional perpassa dois níveis: o formal, no tocante ao estabelecimento de objetivos, missão, estratégias, cargos, forma de gestão determinada por legislação própria; e o informal, descrito por meio dos comportamentos dos diferentes indivíduos e suas trocas sociais, relações

de poder, parceria, discordâncias na forma de atuação – demonstrados por meio dos valores e crenças na forma de liderar/gerir o grupo.

Nas observações, nos diálogos e nos silêncios pôde-se captar inseguranças, realizações, insatisfações, dificuldades, sucessos, união, coletividade, divergências de posicionamento – referentes ao trabalho na escola, sejam de questões pedagógicas ou administrativas. Além disso, foi possível perceber as crenças coletivas, as normas e regras estabelecidas pela escola e entre grupos de funcionários, bem como, os pressupostos pedagógicos partilhados e as expectativas, em relação aos seus efeitos sobre os resultados obtidos no desempenho dos alunos.

Assim, no funcionamento da instituição, percebeu-se muitos desses elementos presentes em rituais, definidos como garantia do conjunto de símbolos e perseguidos pela escola como importantes. Revelando, com isso, que há, em seu cotidiano, uma prática “esmagadora que confirma a existência, nas escolas, de um conjunto complexo de atividades que possui uma filiação topográfica e morfológica como ritual” (MCLAREN, 1992, p. 29).

Entretantes, a linguagem não verbal construída por meio dos vários comportamentos dos indivíduos, dentre eles os ritos, normas não-escritas, diálogos, imitações, contribuem para revelar de que forma, esse conjunto complexo de atividades, se materializa na vida cotidiana da escola. Assim, tornando o senso comum como verdades inquestionáveis ou simplesmente a serem seguidas sem questionamentos Mc Laren (1992).

Elucida ainda, que os rituais apresentam um papel fundamental na vida da escola e na construção de sua cultura, que tem como atores, os alunos, a equipe docente, as instituições externas, os programas educacionais e as formas de controle. Assim, a escola é submetida à ordenamentos externos e internos, se afirmando enquanto instituição e construtora de sua própria história.

Em uma perspectiva análoga, Gonçalves (1998) indica que esses fatores constituem aspectos organizacionais da escola, partilhados por meio de programas, processos e condições, nos quais interferem na maneira de organização e manutenção da

instituição que congrega professores, alunos, equipe de auxiliares de serviços e pessoal da administração. É um elemento cíclico e constitui um fator importante que influencia a produtividade de docentes e alunos. O clima da escola é composto de um conjunto de variáveis e o modo como essas variáveis são definidas e percebidas pelos membros dos grupos, constitui, portanto, um aspecto da cultura, aquele que diz respeito à percepção que os atores em cena têm sobre o contexto em que atuam (GONÇALVES, 1998, p. 176).

Dessa maneira, pode-se afirmar que a cultura da escola também é construída e apreendida pelos profissionais, que nela atuam de distintas formas. É um processo

essencialmente social, a partir do qual, os alunos e todos os que trabalham na instituição, se encontram envolvidos em práticas de interação constantes. Como resultado de questões internas e externas à instituição, essa cultura direciona o tipo de organização, definindo a função dos indivíduos nesse contexto.

Para Lima (2001), a dimensão organizacional da escola,

constitui uma realidade consistente, evidenciando regularidades, marcas estruturais e morfológicas, modos de organização, relações de poder; elementos arbitrários, produzidos e reproduzidos em termos históricos e socioculturais e, desta feita traduzindo não apenas invariantes institucionalizadas, mas também combinantes políticas (LIMA, 2001, p. 93).

Ante o exposto, compreende-se que a concepção política da cultura organizacional da escola permite caracterizar a sua vida cotidiana como espaço de confrontos, de construção coletiva e individual e de interferência de outras instituições da sociedade.

a) A consciência e a satisfação de pertencer ao grupo escolar

De acordo com Teixeira e Porto (1996, p. 3) “a escola, instituição socialmente destinada a criar e a reproduzir o saber e a cultura, torna-se o espaço privilegiado de reapropriação e reinterpretção da cultura”. Nesses limites, é assim que a cultura da escola, com suas normas, regras, ritos, crenças, se internaliza à realidade da instituição, de forma a adaptar as determinações externas à sua forma própria de organização.

Por outro viés, a cultura da escola pode ser vista por meio das ações de seus membros, na medida em que estes estabelecem os comportamentos aceitos ou não pelo grupo, fazendo-os se sentirem seguros e satisfeitos. Por meio dos relatos, percebeu-se que na escola Iza Mello sua história e o tipo de liderança exercida possibilitam esse sentimento de pertencimento.

Destarte, nas falas foi possível identificar uma visão positiva de afeto e satisfação, em relação à instituição. Desse modo, uma secretária escolar, que trabalha na escola desde sua fundação, concorre para evidenciar, de forma bastante expressiva, esse sentimento de pertencimento, ao afirmar que o fazer na escola *“possibilita aprendizagens, acolhida e um ambiente participativo, onde nossas opiniões são respeitadas e mesmo com muitos funcionários a escola se mantém organizada, acolhedora e disciplinada, para cumprir as metas estabelecidas pela rede de ensino”*. No mesmo sentido, uma coordenadora pedagógica aludiu que sempre se sentiu *“muito bem, a escola era acolhedora, as diretoras que convivi boas, foi possível desenvolver um laço de parceria e de amizade até hoje”*.

Segundo a atual gestora, durante todo o período de estruturação e organização do trabalho pedagógico, foram estabelecidas algumas rotinas, como planejamento semanal, grupos de estudos e formação continuada dos professores, pensando no ensino em sala de aula. Assim, relembra que o trabalho na escola foi de grande dedicação e que

O sentimento é de satisfação pois posso ver ao longo dos anos o crescimento da escola. Quando cheguei, era só um prédio com 6 salas de aula, com um amontoado de carteiras (fui a primeira diretora), algumas salas administrativas, onde tivemos que organizar os espaços, quadro de funcionários, dentre outros. Atualmente funcionamos com 12 salas de aula e saímos de um IDEB de 3.2 para 6.5 em 2017, o que nos leva a acreditar que estamos no caminho certo. Considero que o quadro de professores desta escola (24 professores) é um grupo bastante coeso, solidário, que procura implementar as orientações dadas pela coordenação pedagógica, como também pela SEE, claro que dizer que 100% de nossos professores estão dentro do padrão que desejamos. Mas o nosso clima escolar é muito positivo pois todos os segmentos, professores, coordenadores, alunos e diretor conseguem conviver diariamente em harmonia, um respeitando o espaço do outro e todos juntos contribuindo para a formação dos alunos.

No mesmo sentido, relata uma professora que ao se referir à instituição, destaca que esta era uma “*escola de boa qualidade, onde a aprendizagem dos alunos é colocada como objetivo principal*” e que durante o período em que fez parte do quadro docente, se sentia

como parte integrante da equipe, onde contribuía para o alcance das metas estabelecidas pelo Projeto Político Pedagógico da escola. A equipe gestora promovia a capacitação continuada de todo corpo docente através dos grupos de estudos, bem como os planejamentos semanais. Ressaltando que esse apoio se torna crucial para a promoção do suporte necessário para o enfrentamento dos desafios que surgem no cotidiano da sala de aula.

Para uma outra professora, a escola Iza Mello, mesmo com suas dificuldades e desafios, consegue cumprir seus objetivos e atender bem seus alunos. Desse modo, considera que

é uma escola de excelência, que tem uma gestora muito compromissada juntamente com sua equipe escolar. Todos trabalham visando o aluno como o protagonista do trabalho. Sou muito grata em ter trabalhado nesta escola, pois pude vivenciar situações de aprendizagem com crianças que realmente precisam de nosso olhar de forma mais humana. Os colegas os quais conheci e trabalhei pude compartilhar muitas coisas. Foi uma troca muito boa durante o período em que trabalhei lá.

Desse modo, percebe-se uma visão otimista, na qual revela, em parte, o perfil da gestão e o clima em que os trabalhos se desenvolvem pelos profissionais, no cotidiano da escola. A esse respeito, Luck (2009) afirma que as escolas, por possuírem modos próprios de organização, mesmo regidas por padrões e normatizações, podem influenciar decisivamente no desempenho e nos resultados escolares,

o desempenho de professores é determinado muito mais pelos elementos e características da cultura organizacional da escola, do que por oportunidades formais de aprendizagem de novas formas de desempenho em recursos e oficinas de capacitação. Isto é, a vivência cotidiana tem demonstrado ser mais efetiva na determinação de como agem os profissionais do que por cursos de capacitação de que participam (LUCK 2009, p. 119).

Assim, a essência da cultura de uma escola é, potencialmente, expressa pela maneira como ela promove o processo de integração e a autonomia entre os diferentes grupos e interesses, bem como, a maneira como se refere e trata os discentes, expressando com isso a *“as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização”* (LUCK, 2009, p.120).

As coordenadoras pedagógicas entrevistadas, concordam que a organização da escola Iza Mello se pauta *“em elevar o ensino, combater a evasão escolar. A forma de atingir esse propósito eram os grupos de estudos, sempre mensal, definidos a partir das dificuldades das turmas. Planejamento semanal por ano, para elaboração da rotina e definição dos conteúdos”*.

Na percepção da diretora, o trabalho pedagógico na escola tem metas claras para atingir seus propósitos educacionais, no que se refere ao ensino público de qualidade, dentre elas foram destacadas *“elevar o índice de aprendizagem dos alunos (aprovação bimestral e SAEB), diminuir gradativamente a desistência, garantir mobiliário e material para subsidiar as aulas; quadro de profissionais completo”*. Complementa, ainda, que esses esforços foram realizados mediante *“um planejamento geral no início do ano para que todos tenham conhecimento das metas, de forma que cada membro da equipe se responsabilize pelas ações voltadas para suas atribuições, realizando o monitoramento das metas”*.

Com base nas entrevistas, evidenciou-se, na fala essencialmente das professoras, um elemento comum, de que a escola tem, ao longo de sua trajetória

uma direção que busca estar presente, atuante nas demandas surgidas; se prioriza a realização de planejamentos e grupos de estudos com calendário preestabelecido, embora algumas vezes outros assuntos não pedagógicos ocupem boa parte do tempo de estudo; há professores comprometidos com o aprendizado dos alunos; vemos grande prioridade nas ações pedagógicas. Cada ano melhora mais.

A esse respeito, em concordância com as análises de Fullan e Hargreaves (2000, p. 68), o trabalho coletivo cria e mantém um ambiente plural, acessível, de satisfação, de produtividade e de bons resultados. Contribuindo, assim, para o aperfeiçoamento contínuo dos processos pedagógicos, além da valorização e respeito pelo espaço e trabalho entre os sujeitos.

Ademais, a existência da colaboração não significa que haja uma cultura de colaboração, mas que essa se concretiza, de fato, conforme Fullan e Hargreaves (2000) na perspectiva da confluência de ideias, refletindo e analisando de maneira coerente, as práticas existentes, buscando-se alternativas efetivas para o trabalho em equipe. De modo a implementar transformações necessárias, bem como, para que haja a autoavaliação constante. Assim, se trata, pois, de criar uma visão multifacetada do trabalho e aperfeiçoá-la, de acordo os propósitos da instituição.

Contudo, no que tange aos problemas, foram destacadas diferentes questões, dentre elas: quadro de professores composto por profissionais provisórios – dos 63 funcionários, apenas 18, ou seja, cerca de 28,5%, compõem o quadro permanente –, o que implica na alta rotatividade da equipe, e na necessidade contínua da gestão em formar os novos profissionais, conforme seu Projeto Político Pedagógico; além disso, foi apontada a falta de valorização do coordenador pedagógico (remuneração e atribuições excessivas), que seria considerada, pela diretora, como função estratégica para a formação de professores, bem como na implementação e manutenção da proposta pedagógica da escola.

Verificou-se, ainda, que no quadro de funcionários, do período de 2004 a 2019, passaram pela coordenação 13 professoras, em 15 anos, cerca de duas por ano (uma em cada turno). Duas, das 13 coordenadoras, permaneceram no cargo por 4 anos consecutivos, lotadas nos dois turnos.

Outro aspecto, apontado como problemática, foi a estrutura física, sala de Atendimento Educacional Especializado – que mesmo com todo avanço e melhorias ainda possui pouco espaço e materiais para potencializar o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Além disso, foi destacada a ausência de salas de informática e de biblioteca, ausência de cobertura na quadra de futebol e um parque adequado e seguro para os momentos de recreação com os alunos.

A partir dos relatos, pode-se afirmar, apoiando-se em Luck (2011), que o cotidiano da escola Iza Mello é representado por um conjunto de fatores “contraditórios, ambíguos e ambivalentes” que ao materializarem-se, em seu dia a dia, revelam parte da maneira particular de construir sua história – marcada por tensões, transformações, avanços, dificuldades tanto no trabalho coletivo, quanto no individual.

Logo, trata-se não apenas de estabelecimento formal e prescritivo de planejamentos, projetos ou de ações estratégicas, mas também de “regularidades” aceitas tacitamente e praticadas, por vezes, sem questionamentos pelo grupo que compõe a instituição.

b) A integração da escola com a comunidade/família

As formas de interação da escola com as organizações externas, para Nóvoa (1995), se constituem um dos fatores relevantes no estudo da cultura organizacional da escola. E, nesse contexto, os gestores tem o papel e a responsabilidade de possibilitar um clima e cultura organizacionais compatíveis com os objetivos educacionais da escola e com as políticas educacionais, de modo a formar um elo entre escola e família.

Quando se fala em participação da comunidade, refere-se à participação na tomada de decisões e ao envolvimento nos assuntos cotidianos da escola, entendida, assim, como partilha do poder. Esta distinção é necessária, para que não se incorra no erro comum de tomar a participação, na execução, como um fim em si – quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo, conforme elucidada Paro (1995, p. 40).

Portanto, o termo "comunidade" não pretende ter um significado sociológico mais rigoroso. No contexto em que se dá essa pesquisa, o termo é utilizado para significar tão-somente (e por falta de expressão mais adequada) o conjunto de pais/famílias que, ou por residirem no âmbito regional de determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários efetivos ou potenciais de seus serviços.

Nos relatos, verificou-se que a participação da comunidade se refere aos projetos permanentes, reuniões bimestrais, visitas pontuais à escola, mas que o essencial não é suprido, que seria nas palavras de uma professora “*o acompanhamento diário dos filhos no desempenho escolar*”.

Os profissionais da escola no geral relatam que a comunidade participa, mas não o suficiente para potencializar a aprendizagem dos alunos, de forma a “*demonstrar interesse pelo aprendizado, incentivando nos estudos, verificando tarefas que vão para casa. Os alunos que apresentam maior necessidade de acompanhamento, os pais nem sempre se fazem presentes*”.

Para outra professora, a participação da família na escola, se dava de maneira pontual, com um pouco mais de frequência “*nas reuniões, nos projetos pedagógicos vivenciados pela escola, onde a comunidade era convidada a participar de suas culminâncias e nos momentos de entrada e saída dos alunos*”. Complementa ainda destacando que

o foco do ensino ainda está longe de ser uma responsabilidade de todos, principalmente na cabeça, no ideário da equipe de apoio, da família, que é pouco participativa, sendo que essa deveria ser uma função de todos, com união, de maneira coesa, se vendo como parte da equipe.

Percebeu-se por meio dos dados, da vivência e inserção nos rituais escolares que há um esforço e interesse em estreitar as relações pedagógicas com a comunidade, todavia esse caminho ainda não foi encurtado, nesses anos de trajetória da escola, deixando transparecer que, nesse aspecto, reside uma das maiores dificuldades encontradas pela instituição.

Para as professoras entrevistadas, o trabalho pedagógico com os alunos é resultado do elo entre *“estrutura física, equipe gestora, grupo de professores e equipe de apoio”*, todos juntos para que as metas e objetivos educacionais sejam alcançados, tais como: *“aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, formando cidadãos aptos a contribuir com a sociedade e conseqüentemente aumentando o nível no IDEB da escola de maneira satisfatória”*.

Segundo indicam, o ensino é uma das prioridades da escola. Contudo, enfrentam, como principal dificuldade, a não participação dos pais no cotidiano escolar. Além disso, apontam que *“a comunidade familiar dos alunos se limita apenas a participar das reuniões bimestrais, projetos permanentes ou quando a diretora convida individualmente para conversar”*.

De acordo com as análises de Paro (1995), a dificuldade de participação da comunidade, nos assuntos da escola, encontram seus determinantes nas questões materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

Essa dificuldade aparece em outros registros, que parecem se lamentar da pouca participação da comunidade, sem levar em consideração, por exemplo, o próprio perfil desta comunidade e sem que a escola jamais os tenha perguntado o que seria participação.

Assim, impera a ideia de que *“a comunidade, a família participa o mínimo possível. Precisamos de ajuda no monitoramento das tarefas de casa. Mesmo na gestão mais rígida não havia o resultado satisfatório, em relação à parceria da escola com a família, sempre existiu essa lacuna na escola”*.

Em contraposição a esse sentimento, surgiram também diferentes posicionamentos desde a *“parceria com os pais que deixa a desejar”*, quanto a *“segurança da escola e investimentos em infraestrutura e vigilância, a rotatividade de coordenadores pedagógicos, o que interferia na continuidade do trabalho. Precisa de maior orientação e apoio para o trabalho fluir mais”*.

Dessa maneira, percebe-se pelos relatos dos entrevistados que a integração da escola com a família nem sempre é efetiva, crítica ou que, de fato, proporciona transformações na estrutura da escola ou no ensino. Nesse sentido, Carvalho (2013, p. 9) analisa que a *“incorporação dos princípios da gestão democrática deveria ter apontado na direção de uma*

redefinição do modelo de organização do trabalho na escola, o que acarretaria e operaria mudanças na estrutura, na organização e na forma de conceber e realizar o trabalho”.

No entanto, como pode-se perceber, essa é uma parceria que, de certo modo, ocupa amplamente os discursos e as intensões, mas que ainda se encontra aquém de uma aproximação idealizada como “parceria” ou “participação” da família na escola. Foi comum à toda equipe a afirmação de que ocorre uma participação limitada e deficiente.

A pesquisa possibilitou a percepção de que os campos de atuação aos quais a família é convidada ou autorizada a participar são restritos, não sendo possível, em nenhuma das falas, destacar outros tipos de participação, por exemplo, no processo de organização e concepção dos eventos, ou pautas de reuniões de pais e alunos.

Logo, isso revela que, em ambos os lados, há dificuldades de compreender e implementar os princípios de uma gestão democrática e participativa, seja pelas limitações de tempo, seja pelas condições objetivas.

c) A ausência de espaço/tempo para reuniões pedagógicas e administrativas

De acordo com Paro (2001), a gestão democrática se caracteriza como um compromisso da instituição para com a comunidade escolar, no qual reside a necessidade de efetiva integração de todos os segmentos na vida escolar. Para ele,

a democracia é importantíssima no âmbito político; mas, para efetivar-se, de fato, como mediação de uma vida social norteada por princípios histórico-humanos de liberdade, ela precisa impregnar toda uma concepção de mundo, permeando todas as instâncias da vida individual e coletiva. Assim, embora vital, não basta haver regras que regulem pelo alto, fazendo o ordenamento jurídico-político da sociedade. É preciso que cada indivíduo pratique a democracia (PARO, 2001, p. 10).

Considerando que a escola é uma instituição por natureza, social e política, cabe à instituição levar em consideração, na efetivação de suas ações, meios e condições para o exercício da gestão democrático-participativa. Com vistas a construir propósitos comuns, discutir, elaborar, partilhar percepções e pontos de vistas comuns ou divergentes, reconhecendo-se as contribuições, organizando e administrando coletivamente os processos, independentemente da posição hierárquica que se ocupa na escola.

Nesse sentido, Sarmiento (1994) complementa que nesse processo de gestão, coexistem tanto as questões objetivas, quanto as subjetivas e estas se corporificam, num contexto simbólico, como espaço de construção de significados e sentidos, de maneira que tanto a

estrutura formal, quanto a cultural se fundem no processo de construção da identidade da instituição.

Essa compreensão também encontra respaldo no pensamento de Nóvoa (1995, p. 25), quando este ressalta que “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, notadamente entre grupos com interesses distintos”.

Assim, conforme o que foi observado, não há na escola Iza Mello uma definição rígida de espaços e a ocupação dos mesmos, de acordo com a função e o cargo ocupado ou mesmo o distanciamento entre os que “ensinam e os que aprendem”. É possível perceber, ainda, que sua estrutura administrativa e pedagógica se apresenta de forma bem acessível aos diferentes espaços e funções.

No entanto, quanto à ocorrência de reuniões pedagógicas e administrativas, a equipe gestora relatou que estas são feitas de maneira “pontual”, semestralmente, por meio dos grupos de estudos mensais e nos planejamentos semanais,

para tratar de assuntos acadêmicos, para discussões pedagógicas e soluções de problemas. Sempre que há necessidade de decidir sobre algum assunto importante para a escola e a comunidade escolar. Falamos das faltas de alunos, horários, notas e metas a serem alcançadas. Gosto de participar das decisões importantes que envolvem a escola, saber o que está acontecendo, ver os problemas e participar dos encaminhamentos. Essas questões são abordadas fora do tempo de aula, com cronograma preestabelecido, levando-se em consideração as necessidades de aprendizagem dos alunos e formação dos professores. Buscamos priorizar as questões pedagógicas por entendermos que todas as outras questões devem servir para dar suporte ao pedagógico. Nossos planejamentos são feitos através de rotinas e planos de aula por série/ano. Há uma preocupação de prever na rotina do coordenador pedagógico um espaço para acompanhamento do desdobramento do planejamento em sala de aula, permitindo assim perceber em quais aspectos a rotina precisa ser readequada. Os grupos de estudos são realizados mensalmente com temas de necessidade e interesse dos professores, visando sua formação em serviço.

Nesse sentido, entende-se que uma prática pedagógica transformadora, vai muito além de ser um profissional dedicado e preocupado com seu trabalho, pois as questões envolvem tanto o profissionalismo, quanto a profissionalização nos momentos coletivos, de partilha de problemas e da “boa vontade e das boas intenções dos seus agentes pedagógicos, assim como depende fundamentalmente de um contexto institucional e de um contexto escolar que permitam o transcurso dessas vontades e intenções” (PINTO, 2012, p. 531).

Ao entrevistar a secretária escolar, esta relatou que a escola é um espaço excelente, que possibilita o ensino de qualidade e que “abraça a causa educacional, não medindo esforços para cumprir com seu papel na comunidade”. Para isso, desenvolvem um trabalho coletivo no

qual *“se sente muito bem ao realizar suas atribuições e por ser respeitada e valorizada como profissional da educação, no seu setor de trabalho”*, pois consegue *“colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos e ser reconhecida pelo que faço no meu setor de trabalho”*.

Foi relatado ainda, que as reuniões pedagógicas com todos os segmentos acontecem, prioritariamente, no início e no final do primeiro semestre. No entanto, segundo a gestora da escola *“sempre que necessita convocamos reuniões extraordinárias, buscamos sempre resolver os problemas com a participação de todos os segmentos”*. Além disso, os assuntos abordados envolvem o cotidiano da escola, como *“horário de funcionamento, calendário escolar, índices de aproveitamento, planejamentos, grupos de estudos e outras demandas que surgirem no decorrer do ano e que necessitem do conhecimento e participação de todos”*.

Ademais, *“as decisões mais importantes, geralmente são tomadas em assembleias gerais convocadas pelo Conselho Escolar e/ou pelo diretor escolar”*. Enquanto, a diretora afirma que se sente como *“parte integrante, pois preciso está liderando as tomadas de decisões, ou melhor preciso ser aquele ator que está junto, construindo os processos necessários para que o aluno seja atendido da melhor forma, com vistas a adquirir as habilidades necessárias”*.

No mesmo sentido da fala da diretora, destaca-se uma reunião realizada na sala da direção com a presença de três componentes da equipe gestora. Percebeu-se, por exemplo, que as decisões foram tomadas, de maneira não colegiada ou a partir de reuniões amplas, mas de forma pontual e em separado com as pessoas envolvidas na situação ocorrida. Porém, em todos os momentos observados, a postura da diretora foi de diálogo, acolhimento e monitoramento a todos, embora mantivesse a condução.

Além disso, ficou evidente nas observações e falas dos entrevistados, a dificuldade de se manter uma rotina de reuniões periódicas da equipe gestora com todos os seus componentes. Notou-se que durante todo o período de observações, não ocorreu nenhuma reunião com todos, seja para pensar situações e tomar decisões coletivas, seja para manter-se informado dos processos decisórios da escola – tanto no aspecto pedagógico quanto administrativo. Essa tarefa de socialização é realizada pela diretora, de forma individualizada, quando há tempo ou quando há necessidade.

Outro espaço de observações do cotidiano da escola, foi a sala dos professores. Nas observações percebeu-se que a sala de professores é um dos espaços nos quais mais se reúnem pessoas, além das professoras, também alunos, auxiliares escolares, equipe gestora. Cumpre pontuar que muitos destes encontros não têm foco em questões de natureza pedagógica propriamente.

No ambiente da sala dos professores estão dispostos desde materiais pedagógicos além de chaves, armários, diários de classe, atividades pedagógicas impressas, avaliações, etc. Contraditoriamente, é um espaço de fluxo constante de pessoas que conversam sobre os mais diferentes temas, desde os desabafos, as lamentações, as reclamações, as dúvidas, as incertezas, as ações do sindicato, os planejamentos e até mesmo sobre vendas informais de produtos.

Assim, embora até se apresente como um local privilegiado de interação em diferentes momentos de chegada e saída na escola, curioso é perceber a proeminência de ações “informais” e a admissão de uma certa invasão de um espaço que por natureza resguardariam, senão questões de caráter pedagógico, também alguma privacidade às professoras.

Local semelhante é a sala de reuniões, embora esta seja usada apenas uma vez por mês para realização das ações de formação continuada desenvolvidas internamente pela própria escola. Não foram observados a existência de outros espaços disponíveis e adequados para reuniões coletivas.

Chama-se atenção para o fato de que, a despeito dos profissionais da escola serem contratados em caráter efetivo ou com contrato provisório junto à rede estadual de ensino, verificou-se que a maior parte da equipe de professoras é lotada em outra escola, condição essa, que impõe dificuldades à prática de reuniões regulares e coletivas, além da impossibilidade de realização de planejamentos semanais produtivos, com foco e tempo para refletir sobre fazer e projetar a construção de um novo horizonte.

Por outras vias, o que as professoras ressentem da ausência da participação dos pais na vida escolar, pode igualmente ser percebida, reclamada e ressentida pela equipe gestora, quanto à pouca disponibilidade de tempo, para pensar e formular estratégias de ação e de intervenção na prática escolar. Certamente, esta condição é o elemento que respalda a equipe gestora a conceber, conduzir e orientar o trabalho administrativo e pedagógico mesmo com a “aparente participação” dos segmentos no curso das decisões a serem tomadas.

Assim, conforme os dados coletados, percebe-se que mesmo com todos os esforços para a integração dos vários segmentos, na qualidade do ensino, a escola ainda não conseguiu os avanços que almeja. Dado isso, assuntos importantes ou mesmo simples, são incompreendidos ou são colocados em prática sem a participação da equipe escolar, gerando desconforto e, para alguns, até mesmo, resistência à maneira de organização e tomada de decisões da equipe gestora. Entretanto, grande parte da equipe, se mantém confortável quanto à maneira de organização e tomada de decisões na escola.

A esse respeito, ao analisar os cadernos de coordenadoras pedagógicas, de professoras regentes, relatórios de reuniões pedagógicas e grupos de estudos, percebeu-se que, o registro e

sistematização de planejamentos semanais, grupos de estudos e formação continuada, estavam dispersos.

Nessa mesma direção, se destaca ainda, que não foi possível perceber, pelos documentos encontrados, a ocorrência contínua desses rituais pedagógicos. Nos 27 cadernos de professoras (dos anos de 2008, 2010, 2015, 2017, 2018 e 2019) foram identificados, em sua maioria, registros relacionados à elaboração de rotinas e atividades com os alunos semanalmente – o que parece indicar uma mera preocupação com o registro formal, ou um cumprimento da exigência e da norma, sem revelar preocupação e interesse com a alteração das dinâmicas e das rotinas pedagógicas instituídas.

No entanto, nos cadernos e pastas de planejamento das coordenadoras pedagógicas foi possível observar, em pelo menos 4 (quatro) desses documentos, alguns registros dos encontros pedagógicos semanais por turma, realização de grupos de estudos, bem como o estabelecimento de estratégias de orientações às professoras. Porém, esses registros documentais encontram-se pouco sistematizados, haja vista que a maioria não contém a data e nem constam os temas abordados nas reuniões pedagógicas, tampouco o tempo. Assim, são essas circunstâncias que dificultam estabelecer, de forma precisa, o que, de fato, seria o foco pedagógico ou quais seriam os temas abordados nas reuniões semanais e mensais, junto com a equipe da escola, especialmente junto à coordenação pedagógica – apontada, pelas diferentes equipes, como função estratégica para a manutenção do trabalho organizado, no decorrer dos anos.

Corroborando com a afirmação precedente, o fato de que alguns relatórios de reuniões e grupos de estudos, datados de 2013 a 2016, foram identificados e analisados, apesar de pouco poder se extrair deles, como informações pedagógicas, fotos ou mesmo objetivos dos encontros. Os documentos destacam apenas os temas dos encontros, tais como metodologias pedagógicas, estratégias de leitura, hipóteses de escrita numérica.

Desse modo, identificou-se que, em todos esses relatórios, havia o relato de temas, como: avisos, orientações, informes e ajustes para as datas comemorativas. Assim, pode-se afirmar que há uma ênfase nas questões de ordem mais normativa e de rotinização do trabalho escolar. No entanto, apenas os relatórios, dos anos de 2018 e 2019, apresentaram-se de maneira mais sistematizada, indicando os registros dos encontros por meio de fotos, objetivos, conteúdos e metodologias desenvolvidas, tendo o aspecto pedagógico como elemento central. Todavia, manteve-se um tempo destinado para avisos e outros assuntos pontuados e registrados, como parte inicial da formação.

Sobre esse aspecto, considera-se importantes as considerações de Souza (2008, p. 95), quando se refere ao coordenador pedagógico. Isto porque, para ele, esse profissional exerce

uma função estratégica e essencial para a implementação da proposta pedagógica da escola, constituindo-se o elo entre os professores e a linguagem pedagógica na cultura da escola, pois é o profissional que “[...] organiza, orienta e harmoniza o trabalho de um grupo, por intermédio de determinados métodos, de acordo com o sistema ou contexto em que se insere”.

Para Luck (2006, p. 80), o trabalho coletivo na escola, se efetivo, promove a qualidade do ensino, já que consegue ancorar, para o mesmo objetivo, todos os segmentos. Assim, criar momentos de troca e de reflexão contínuos, favorece a ação de ressignificar a prática pedagógica, bem como “a elevação de seu nível de consciência e transformação da realidade de trabalho”, de modo a “alterar as práticas de relacionamento do sistema de ensino com a escola e criando mudanças profundas nas ações escolares”.

Durante as observações e relatos nas entrevistas, percebeu-se pouca ou quase nenhuma referência quanto ao envolvimento da figura do diretor, nos assuntos propriamente pedagógicos. Os dados revelam que esse cargo foi e é ocupado pela figura que sempre está atarefada, resolvendo situações urgentes e administrativas, o que para Saviani (1996, p. 208), caracterizaria, a tarefa do diretor, essencialmente administrativa e não de um líder. Pois, além de cuidar do funcionamento da escola, também precisa, de maneira efetiva e direta, orientar e oferecer as condições para que o trabalho pedagógico ocorra satisfatoriamente na sala de aula.

Por outro lado, consumido sempre pelas demandas automáticas, o trabalho tende a se tornar, como afirma Paro (2001), descontextualizado dos objetivos educacionais, ou até mesmo interferir, negativamente, no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, Mello (2019) explica que

as demandas de cunho mais administrativo acabam dominando a atenção do diretor escolar na atualidade, mas podem resultar também numa dicotomia entre os modelos gerencial e o democrático, em que exige-se do diretor uma atuação como o detentor do poder político e dominação; e, ainda, como o profissional dotado de capacidades, com organização técnica e eficiência, respondendo às exigências administrativas e pedagógicas cobradas para alcançar os resultados coletivos e individuais que se esperam da organização/instituição (MELLO, 2019, p. 300).

Assim, é possível afirmar que a figura do diretor, enquanto peça articuladora da escola, pode possibilitar ou não um clima integrador e incentivador de sua equipe, tanto nos assuntos internos quanto nos externos. No entanto, na escola Iza Mello, a organização dos processos administrativos e pedagógicos, apresentam-se em certa medida, conflitantes ou em construção de uma identidade sólida. Os dados apontam que a atuação da equipe gestora se organiza com papéis não muito claros ou bem delimitados, especialmente quando se trata do elo entre os

assuntos pedagógicos e administrativos, bem como, a devida e necessária adequação entre as atividades meio e fim.

Nas palavras de duas coordenadoras pedagógicas, foram evidenciadas essas questões, quando relataram que o seu trabalho na escola era gratificante, porém muito pesado, pois os *“acompanhamentos pedagógicos eram inviáveis, devido ao grande volume de trabalho para dar conta sozinha. Na época eram 12 turmas. Em relação aos grupos de estudo eram sempre divididos com outros informes que demoravam e às vezes até tiravam o foco da pauta”*.

Paro (2001) alerta que, esse processo coletivo de participação e de tomada de decisões, tem como líder por excelência, a ação do diretor, que direciona e estabelece um clima de unidade, consistência e coerência na organização da escola. Contudo, esse processo não pode ficar sujeito apenas a uma pessoa, pois

embora necessária, não basta à eleição de dirigentes escolares desvinculada de outras medidas que transformem radicalmente a estrutura administrativa da escola; assim como não basta instituir um conselho de escola com a participação de professores, funcionários, alunos e pais, mesmo que com contribuições deliberativas [...] já que a função política de tal colegiado fica inteiramente prejudicada pela circunstância de que a autoridade máxima e absoluta dentro da escola é de um diretor que em nada depende das hipotéticas deliberações desse conselho (PARO, 2001, p. 102).

Do exposto depreende-se, então, que os atores escolares não se limitam ao cumprimento sistemático e integral das regras hierarquicamente estabelecidas por outrem, não jogam apenas com regras dadas a priori. Outrossim, jogam-no com a capacidade estratégica de aplicarem, seletivamente, a força jurídica-normativa das primeiras, seja por via da prática de infidelidades normativas, de ações de resistência mais ou menos clandestinas, ou do exercício político da autonomia. Desse modo, através da produção de micropolíticas ou de políticas organizacionais, e de lógicas de ação ou do seu ensaio, em ações localizadas – embora mais raramente, através de processo de legitimação a posteriori ou retrospectiva, de acordo com Lima (2001).

d) Esforços de inovação em meio à persistência de formas tradicionais de ensino

Durante as observações e entrevistas, percebeu-se que há uma valorização do ensino por parte da equipe gestora e das professoras regentes, de tal modo o empenho e a dedicação são percebidos por todos os segmentos da instituição. No entanto, os dados coletados sugerem uma preponderância da prática tradicional de transmissão do conteúdo, o apego às rotinas e práticas com ênfase no professor e no conteúdo, por meio de aulas essencialmente expositivas (FREIRE, 1978, p. 66), focalizando atividades cognitivas por meio da leitura e da escrita.

É visível a preocupação com o rendimento dos alunos, nas atividades diárias, por parte de toda a equipe. Percebeu-se, ainda, por meio das observações e relatos, que as professoras buscam contribuir para uma boa formação dos alunos, priorizando, em suas práticas, o ensino e a aprendizagem. Isso é perceptível, em um relato de uma professora, *“se os alunos não aprendem, fico triste, preocupada e busco logo novas formas de ajudar”*.

Destarte, a organização e o funcionamento da escola Iza Mello obedecem ao modelo cristalizado da cultura escolar brasileira. Desde sua estrutura arquitetônica, organização dos horários de aula, de recreio, de ensino, de provas, até a disposição das carteiras nas salas de aula, tudo é detalhadamente disposto por meio de uma rotina ritualística, que se conhece do funcionamento de uma instituição escolar pública.

De acordo com Teixeira (1998, p. 274) *“apesar dos esforços para introduzir inovações no processo de ensino, a escola não chega a romper com esse modelo conhecido de organização escolar”* nem pelo menos tenta torná-lo mais diversificado para o *“desenvolvimento pleno do aluno”*.

Na fala das coordenadoras pedagógicas ficou evidente que o planejamento pedagógico, junto às professoras, se dava na coletividade, porém *“havia um pouco de resistência para se fazer um planejamento adequado, como rotina e planos de aula. As professoras valorizavam muito as atividades impressas”*. No mesmo sentido, foi destacado na fala de quase todas as professoras entrevistadas que as atividades mais importantes eram as de leitura e interpretação.

Por outro lado, as condições de desenvolvimento de atividades mais lúdicas, criativas e inovadoras, se deparam com limitações de toda ordem, desde pouca maturidade docente, planejamento de estratégias diversificadas de ensino, poucas condições logísticas e estruturais – como espaços adequados e disponibilidade de transporte, para atividades em outros espaços fora da escola –, além disso, o grande número de alunos por sala e com as mais distintas complexidades.

A propósito da questão, uma professora destaca, que boa parte das atividades ou intensões de atividades diversificadas esbarram no fato de haver *“salas lotadas com muitas crianças especiais, sem ter o suporte necessário aos professores e à escola, para realizarmos um trabalho mais eficaz”*. Acrescenta ainda, que para o bom funcionamento da instituição, o poder público precisa *“rever as questões de inclusão pois, nós educadores não temos como fazer um trabalho melhor que atenda todas as necessidades das crianças. E precisa rever a quantidade de alunos nas salas de aula, pois são muitos e cada um com uma especificidade diferente”*.

A exemplo das limitações estruturais, foi destacado, na avaliação das professoras regentes, que o espaço da sala de leitura, que contribuiria para o aprofundamento do projeto de leitura e para o letramento dos alunos, “*é pobre e não supre a necessidade de todas as turmas, faltando materiais como dicionários e livros de literatura para todos os alunos*”. Por outro lado, durante as 32 (trinta e duas) observações, do cotidiano das atividades realizadas nesse espaço pelas professoras regentes, apenas em onze observações, percebeu-se que o objetivo proposto em seu PPP fora cumprido plenamente.

Os dados apontaram que o espaço não funciona em sua plenitude, conforme a rotina definida pela escola, resultando na sua subutilização, que por vários motivos não é valorizado para o seu devido fim. Percebeu-se, ainda, durante algumas observações, que o trabalho fora interrompido por diversas vezes ou simplesmente não fora realizado; ora porque a professora regente considerou mais importante a continuidade dos conteúdos, das demais disciplinas, dentro de sua sala de aula, ora porque a professora desse espaço havia sido chamada pela gestão, para realizar outras atividades.

Além disso, os relatos da equipe gestora indicaram que, no ano de 2018, ocorreu grande incidência de utilização do espaço como sala de vídeo, para que os alunos assistissem filmes e, em outros momentos, como espaço de preparo para os projetos permanentes, como os ensaios dos alunos para apresentações nos eventos da escola. Talvez por isso que, os recursos didáticos que a escola dispõe, não sejam inseridos com tanta frequência nos planejamentos das professoras ou sejam utilizados de maneira inadequada, na realização de atividades didáticas.

Nesse ínterim, uma professora revelou que alguns materiais, disponíveis na escola, nunca foram planejados ou utilizados em suas aulas, por não considerar importante para o processo de compreensão do conteúdo ou mesmo por não saber utilizá-lo. A esse respeito, Sacristán (1997, p. 95) explica que as práticas docentes dependem de decisões individuais, mas ocorrem dentro de normas coletivas adotadas por outros docentes e dentro de marcos organizativos reais, que regulam, de alguma forma, as situações.

No mesmo contexto, a sala de aula, caracterizada como lugar de transmissão/socialização do conhecimento científico socialmente reconhecido, apresenta-se organizada em muitos momentos, tendo a professora como o centro das ações. Verificou-se, ao observar o cotidiano da sala de aula, que há uma grande preocupação pelo controle por parte das professoras, em relação às atitudes comportamentais dos alunos. Assim, cerca de 90% das turmas observadas correspondem positivamente ao que é solicitado pela professora.

Por outro lado, percebeu-se que grande parte dos alunos que apenas obedecem e ficam em silêncio, obtém menores índices de desempenho e dificuldade para expressar-se. Ao

observá-los em diferentes momentos e compará-los entre si, percebeu-se que as turmas mais agitadas e que dialogam mais com as professoras dentro da sala de aula, aparentam maior facilidade de expressar-se e de expor suas ideias em diferentes situações.

Quanto à utilização de jogos e atividades diversificadas na sala de aula, observou-se que poucas professoras lançam mão dessa estratégia. Na maioria das vezes, observou-se tanto nos planejamentos, quanto na efetivação dos mesmos, que as aulas são realizadas tomando como referência atividades de escrita, preferencialmente impressas, ou atividades escritas nos cadernos, o que é totalmente válido para o processo de construção de outras habilidades.

No entanto, de acordo com os quatro pilares da educação, o ensino precisa perpassar os vários campos do conhecimento “*aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos*”, para que se alcance o desenvolvimento pleno, proposto pela LDB 9394/96, bem como os objetivos propostos pela escola, que em sua essência, seria um ensino sociointeracionista.

Sobre esse aspecto, Mello (2010, p. 116) sinaliza que

a educação formadora de personalidades humano-históricas requer uma relação democrática, aquela em que tem vigência a autoridade democrática. Por isso é tão difícil educar em sociedades (como a capitalista) que não tenham como seu pressuposto básico a democracia em seu caráter radical. É que o método educativo por excelência é contraditório a essas sociedades. Se a educação se realiza de fato, realiza-se em alguma medida a democracia, ou seja, a constituição de sujeitos. Talvez por isso, a escola tradicional resista tanto aos métodos pedagógicos mais avançados, com base científica, e encontre tanta dificuldade em aplicá-los (...) As descobertas das ciências (especialmente a psicologia e a psicologia da educação) têm permitido compreender cada vez melhor no decorrer da história o modo como a criança pensa e aprende, e perceber cada vez mais nitidamente como seu processo de desenvolvimento biopsíquico depende de sua condição de sujeito, de autor. Os métodos daí decorrentes, desde a Escola Nova (e mesmo antes), exigem relações de colaboração entre quem ensina e quem aprende. Mas esses métodos conflitam com a forma cotidiana de ser de uma sociedade calcada no mando e na submissão. Por isso os professores e educadores escolares, de modo geral, acostumados a agir numa relação de verticalidade (em que alguém dá e alguém recebe passivamente), sentem dificuldade com os métodos não impositivos. Quando não é apenas isso, é a própria escola que é estruturada para esse modo impositivo de agir (MELLO, 2010, p. 116).

Os dados demonstram que a concepção de escola que ainda predomina na instituição, se refere ao modelo burocrático. Haja vista que ao situá-la, na luta por interesses externos do sistema de ensino administrativo, centralizador e politicamente submetida ao controle do Estado, impõe-se uma visão da uniformidade da gestão e do funcionamento da escola.

De outro modo, visualiza-se ainda um fosso entre as condições objetivas e as subjetivas, advindas da prática exercida cotidianamente e do ordenamento externo, que estreita as possibilidades de autonomia e criação das instituições, dado também a decadência de

investimentos e condições estruturais das quais não dispõe para equipar as escolas, conforme elucidada Thurler (2001).

A esse respeito, Mello (2010) explana que

A mesma escola responsável pelo desenvolvimento da sensibilidade democrática, espírito autônomo e humanista também deve se encarregar de moldar o indivíduo para o mercado competitivo, construindo um padrão para o produto, o que tem levado boa parte das escolas a se reorientarem por modelos gerenciais de administração, que apresenta como fundamento básico o foco nos resultados (MELLO, 2010, p. 16).

Se por um lado, há limitações internas, quanto à prática de metodologias diferenciadas, que não apenas se limite ao espaço da sala de aula com o ensino essencialmente de português e matemática, por outro, percebe-se também um certo tom de descaso ou falta de compromisso, para com a manutenção das estruturas da escola. Isso ocorre em decorrência do fato de os governos, ano a ano, não conseguirem romper com a lógica gerencial, na formulação das políticas públicas educacionais, no qual poderia ser priorizado, sobretudo, o processo qualitativo e democrático, em vez de uma nova forma de exigências, metas quantitativas, enquadramentos e padronizações, envoltos num discurso de gestão democrática, descentralização e de melhoria na qualidade do ensino.

Dessa maneira, a estrutura administrativa e didática da escola básica, arraigada em paradigmas arcaicos “tanto em termos técnico-científicos quanto em termos sociais e políticos”, precisa se transformar, para seguir o curso do avanço da ciência e das sociedades. Sendo necessário propor e levar “avante uma verdadeira reformulação do atual padrão de escola, que esteja de acordo com uma concepção de mundo e de educação comprometida com a democracia e a formação integral do ser humano-histórico”, tendo como referência as peculiaridades da escola, “seu processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política” (MELLO, 2010, p. 206).

e) Estrutura de poder e as relações interpessoais

Na perspectiva da gestão democrática, de acordo com Paro (2001), o papel de autoridade requer outros significados. Mesmo que haja uma relação clara de poder, tendo em vista os papéis a desempenhar, a autoridade democrática parte do pressuposto de que haja uma necessária “concordância livre e consciente das partes envolvidas”.

Desse modo, significa que existe entre as pessoas um

[...] poder legítimo, ou seja, aquele em que a adesão dos subordinados se faz como resultado de uma avaliação positiva das ordens e diretrizes a serem obedecidas. Apenas nessa [...] acepção pode-se dizer que a autoridade se insere numa forma democrática de exercício do poder, na medida em que a obediência ocorre sem prejuízo da condição de sujeito daquele ou daqueles que obedecem (PARO, 2001, p. 40).

Entrementes, conforme indica Foucault (2007), o saber não é encontrado somente nas demonstrações, provas e teoremas, mas também em ficções, reflexões, narrativas, regulamentos institucionais e decisões políticas. Foucault introduz, nas análises históricas, a questão do poder como um instrumento analítico que tem a capacidade de explicar a produção dos saberes, sendo o poder um exercício social, construído historicamente.

Para a equipe gestora, o trabalho coletivo na escola diz respeito *“aos projetos, à partilha das dificuldades e potencialidades, às metas estabelecidas; aos resultados alcançados quanto ao rendimento dos alunos, as metodologias aplicadas, participação dos pais”*. Nesse mesmo sentido, segundo relatos da primeira diretora, *“o principal objetivo da escola até os dias atuais é a oferta de uma educação de qualidade que possibilitasse o exercício da cidadania, o bom desenvolvimento e condições para o sucesso na escola”*.

Nessa mesma perspectiva, segundo indicam as análises de Mello (2019),

Desde a década de 1990, a gestão da escola e, em especial, o trabalho do Diretor, vêm sendo objeto de debates entre diferentes setores sociais. Esses debates, embora não partilhem da mesma perspectiva teórica e política, convergem para a importância atribuída à gestão da escola como instrumento para a promoção da qualidade na educação. No centro da gestão escolar, encontra-se o diretor (MELLO, 2019, p. 815).

Assim, a formação do clima e da cultura organizacional da escola constituem-se um processo essencialmente coletivo e é efetivado por meio da atuação do diretor, bem como, de sua equipe. De maneira a dinamizar as relações que ocorrem, dialeticamente, no contexto interno e externo à instituição, além de influenciar diretamente no desempenho do grupo, garantindo que os objetivos, metas e a organização do lugar permaneçam estável.

o trabalho dos gestores escolares se assenta sobre sua capacidade de liderança, isto é, de influenciar a atuação de pessoas para o trabalho, a aprendizagem e construção de conhecimentos, e tem em vista que a gestão se constitui em processo de mobilização e organização do talento humano para atuar de forma compartilhada na promoção dos adjetivos educacionais (LUCK, 2011, p. 23).

Portanto, o diretor precisa lançar mão de ações democráticas e participativas, visto que a função social da escola acontece pela forma como se produz, divulga e socializa o

conhecimento, e isso requer um ambiente consciente de liderança e colegiado, de modo que influencie diretamente na cultura da instituição escolar.

Nos relatos das professoras e demais funcionários entrevistados, percebeu-se o reconhecimento da figura da atual diretora, em seu papel de liderança exercido na escola, destacando-a como essencialmente *“humana e respeitosa”*, que tenta organizar os processos ouvindo e priorizando a qualidade do ensino.

Nesses episódios, foi comum ouvir que o respeito e o relacionamento entre professoras, funcionários e equipe gestora, é positivo e caracteriza-se como *“um bom relacionamento profissional e social com todos na escola. Consigo ouvir e ser ouvida sempre que necessário”*.

Assim, são oportunas as análises de Luck (2011) quando aborda que a liderança efetiva da escola, e não a sua atitude de controle e cobrança, é um fator primordial na qualidade da gestão e no ensino. Além disso, os diretores de escolas bem-sucedidas exercem sua função priorizando o clima positivo de estímulo à equipe docente, funcionários, pais, alunos, reunindo forças para o desenvolvimento individual e grupal, articulando vontades para a efetivação das ações educacionais da escola.

No que tange ao relacionamento entre a equipe docente, foi relatado que esta *“é de excelência, age com cordialidade, amizade e respeito na maioria das vezes”* e que os problemas são resolvidos, tomando como referência *“o diálogo, quando tem algum problema é realizada uma reunião, e a gestão conversa e escuta para tentar resolver. Se for problema pessoal a gestão chama e conversa particularmente”*.

Além disso, na escola Iza Mello, foi possível identificar, por meio dos relatos e incorporada a sua história, a marca de um carisma, especialmente da diretora, que se destaca como compreensiva, organizada e que é *“acessível a todos os funcionários, sempre com clareza nas informações. Uma diretora comprometida e que busca atingir as metas estabelecidas no projeto político pedagógico da escola”*, somando forças, articulando estratégias durante todo o seu percurso na instituição.

A atual gestora, senhora Maria de Lourdes, também foi a primeira, exercendo essa função há 14 anos, embora não consecutivamente. Sua primeira gestão foi de 2004 a 2007, a reeleição foi de 2008 a 2011. Na terceira gestão, assumiu como coordenadora de ensino por 3 anos, quando a então diretora deixou o cargo, assumido então pela atual diretora até o momento, eleita e reeleita para exercer a função até o ano de 2022.

Durante as observações, notou-se que a diretora estava sempre atarefada com questões administrativas e da vida do cotidiano da escola, dedicando a maior parte do seu tempo preponderantemente com: atendimento à alunos e familiares; atendimento à solicitação de

técnicos da Secretaria de Educação – que quando não se fazem presente, ligam e estabelecem metas/exigências contínuas; instruções para a secretaria escolar; atendimento e orientações às coordenadoras; providências mais específicas como falta de água no estabelecimento, dentre outros afazeres presentes no currículo oculto e que consomem praticamente todo o tempo da diretora. “O conjunto de problemas a resolver e a fisionomia de preocupações da diretora, nesses momentos parecem confirmar o acúmulo de atividades administrativas a qual está submetida no cotidiano da escola” (MELLO, 2010, p. 101).

A partir dos dados e da imersão na vida da escola, foi possível perceber que persiste, principalmente nas ações da atual diretora, uma forte cultura de preservação da continuidade tanto do quadro de pessoal da instituição, o que resulta também no trabalho mais consistente e duradouro, pois para ela a sua gestão *“busca manter o máximo de diálogo, ajustando cada situação para que os profissionais se sintam parte e façam o melhor de si.*

Desse modo, é possível afirmar que a estrutura de poder e as relações interpessoais na escola Iza Mello, tem como fundamento essencial, a “administração democrática”, como analisa Paro (1996), sendo a figura do diretor um importante articulador dos interesses da escola e sua função social com os interesses dos membros que a compõe, bem como das metas estabelecidas pelo sistema de ensino e demais setores da sociedade.

Portanto, o chão da escola, é permeado por múltiplas interpretações. Ao observá-lo sob diferentes pontos de vista, permite-nos uma noção mais precisa e real dos caminhos pelos quais a instituição direciona seu trabalho, revelando assim a sua maneira particular de cultura e identidade institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa teve, como motivação, o interesse pelas questões referentes às dinâmicas que configuram a organização da escola e as lógicas que presidem a chamada cultura organizacional da escola. Partindo do reconhecimento de que essa instituição é, por natureza, um espaço formativo social, político e cultural por princípio – razão pela qual, suas ações são permeadas de sentidos, atribuídos pelos vários sujeitos que convivem na escola e que contribuem, significativamente, para a construção de sua trajetória.

Cabe destacar, ainda, que a escola, instituição tão antiga e igualmente importante em nossa sociedade, requer, nos tempos atuais, a realização de estudos. No sentido de vir a ser compreendida e conhecida, em sua constituição e em seu funcionamento interno – e menos determinada por força dos dispositivos externos. Os processos, as práticas, as simbologias e significações atribuídas pelos sujeitos da ação pedagógica e administrativa da escola, ainda são arenas pouco escutadas e, necessita que se reconheça melhor os processos constitutivos do fazer escolar, para além do trabalho da sala de aula, do peso da norma e da regulação externa. Partindo-se desse aspecto e entendendo a escola como um todo, como uma comunidade social, pode-se ampliar o olhar de maneira caleidoscópica, para identificar diferentes nuances da sua constituição – margeada pela multiplicidade de fatores que compõem e dão sentido “por dentro da escola”, situações essas, que se constituíram no grande desafio e motivação que impulsionaram e direcionaram a realização desse estudo.

Para isso, buscou-se apresentar elementos peculiares da cultura organizacional da escola investigada, destacando-se de que forma esses elementos se manifestam nas práticas, ritos, dinâmicas internas e sobre os resultados do trabalho escolar. Assim, o primeiro pressuposto destacado refere-se à especificidade da escola e à natureza das ações administrativas e pedagógicas, reveladas pelos significados dos traços culturais que a diferencia e configura como única e que, portanto, a define enquanto instituição de ensino em desenvolvimento e construção de uma identidade, baseada no diálogo e na parceria; por meio de uma diretora presente, que compreende os processos e os monitora e que é acessível a todos os segmentos.

Outro pressuposto, refere-se a fato de que a escola vive uma regulação, em que a gestão democrática ainda tem sido subsumida à gestão gerencial da educação. Ao passo que, suas ações internas e externas sofrem interferências diretas, na forma de pensar e organizar os processos administrativos e pedagógicos na escola, que exerce uma autonomia bem velada e um controle real, de apenas uma parte ínfima do processo de gestão.

Dessa forma, os dados demonstraram que a organização e dinâmica da escola não estão centradas em um único elemento, mas sim por relações complexas e percepções distintas. Isso impõe à equipe, principalmente à gestora, desafios diversos como, por exemplo, a não participação da comunidade nos assuntos da escola e a ausência de um corpo permanente de docentes, que possa assumir e participar mais efetivamente do planejamento do trabalho escolar, a longo prazo. De modo que, não se restrinja, meramente, às ações de execução do ensino em sala de escola que, embora seja um aspecto importante, não esgota a importância do trabalho, na construção da escola. Ademais, essa ausência apresenta dificuldades para ampliar a participação dos docentes, nas reuniões coletivas, em horário e local adequados.

Todavia, mesmo com as dificuldades que os dados apontam, a maneira como a cultura organizacional da escola se materializa, enriquece o processo pedagógico, por obter bons resultados e, de certa forma, uma unidade nos trabalhos pedagógicos e administrativos.

No decorrer do estudo, fez-se uma breve explanação de como, a partir dos anos 1990, no Brasil, as reformas e as políticas educacionais contribuíram para modificar a organização escolar, interferindo em sua forma de conceber e gerir os assuntos próprios do ensino e da gestão da educação – os quais passaram a ser regulados por dinâmicas, produzidas fora do ambiente e desconectadas da natureza do trabalho administrativo e pedagógico (inerente à função da escola, enquanto instituição de formação cultural). Paralelamente, recorreu-se às análises das dimensões da cultura organizacional e seu processo de interdependência, de modo a compreender como estas se configuram e dão vida aos acontecimentos do dia a dia, na escola.

A partir dos dados, foi possível perceber que há uma preocupação interna, com a manutenção da equipe, evidenciando um traço de preservação e continuidade dos processos, na cultura da escola, muito embora, a forma de contratação sejam as mais diversas. Além disso, percebeu-se que as professoras e alguns funcionários de apoio trabalham, na escola, em apenas um turno, o que por vezes acarretar o rompimento de processos, concernente ao trabalho administrativo e pedagógico.

Durante o percurso da investigação, ao se adentrar o universo dos sujeitos pesquisados, percebeu-se, com maior clareza, o contexto, os sentidos e as transformações na estrutura organizacional da escola. O que permitiu, descrever seu perfil, as percepções, o nível de satisfação, as situações de contradições e as estratégias nas relações de poder que se estabelecem tanto nos processos administrativos quanto nos processos pedagógicos.

Ademais, percebeu-se que há uma forte marca da gestão democrática, na defesa de conceitos como, empoderamento e participação. Contudo, há também traços claros dos princípios defendidos pela lógica de administração pública gerencial, no qual o foco da

educação centra-se nos resultados e nas metas estabelecidas, ficando os processos qualitativos subjugados pelos resultados.

Importa destacar ainda que, esse princípio se fortalece ainda mais, quando se tem a figura do diretor como o representante oficial do Estado, na Unidade escolar. E, mesmo, com manifestações contrárias a essa forma – ainda não rompida com alguns princípios estruturais de compreender os processos qualitativos e de gestão no interior da escola –, a posição da maioria se mantém, muitas vezes, silenciada e difusa, de modo que pouco se nota atitudes de resistência e de discordâncias às decisões ou sugestões.

Por fim, ressalta-se que o presente estudo permitiu perceber que, mesmo com os desafios que são impostos pelas condições internas e externas, a escola mantém-se com altas expectativas e comprometimento para com os alunos, bem como, com uma concepção positiva em relação a melhoria da instituição, de seus processos e resultados.

Portanto, ao finalizar este trabalho, acerca de um tema instigador e complexo, que envolve essencialmente sujeitos sociais, culturais e políticos na escola, se tem a compreensão de sua incompletude, dado que debates, estudos e pesquisas futuras podem ser realizadas, tomando como referência o “chão” da escola, suas histórias e suas contradições.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. de. **Etnografia da prática escolar**. 15 ed. Campinas: Papirus, 1995.

ARELARO, L. R. G. CARNEIRO, S. R. G. JACOMINI, M. A. **Limitações da participação e gestão “democrática” na rede Estadual Paulista**. Educação e Sociedade. Campinas, 2016.

ACRE. Lei nº 3.141 de 25 de julho de 2016. **Institui a Lei de Gestão Democrática do Estado do Acre (1/2016)**. Diário Oficial do Estado do Acre. Acre, Rio Branco, ano 49, nº 11.854, p. 1-63, 25 de julho de 2016.

BARROSO, J. **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996.

BARRETTO, E. S. S. MITRULIS Eleny (2001). **Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País**. São Paulo: Estudos avançados, 2001.

BENASSI, V. L. M. SVELI, E. L. **Rituais e rotinas no cotidiano escolar**. IX Congresso Nacional de Educação: PUCPR, 2009.

BRASIL. Lei 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

CARIA, T. H. **A Cultura Profissional dos Professores: o uso do conhecimento em contexto de trabalho na conjuntura da Reforma Educativa dos anos 90**. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.

CAMPOS, F. P. et al. **A influência da cultura organizacional para o desempenho das organizações**. Janus, Lorena, n.14, Jun/Dez, 2011.

CANÁRIO, R. **Formação e desenvolvimento profissional dos professores**. In: Conferência desenvolvimento de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa: Ministério da Educação, 2007.

CARVALHO, M. C. A. **Práticas, rituais de avaliação e cultura da escola**. Rio Branco: Eudfac, 2010.

_____. **Sistema de ensino, política educacional e gestão escolar**. Revista Exitus, v. 03, p. 67-82, 2013.

_____. **Professores para as séries iniciais: o dilema da eterna transitoriedade.** Rio Branco: EDUFAC, 2004.

DAL-FARRA, R. A. LOPES, P. T. C. **Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos.** In: Nuances: estudos sobre educação. V. 24, nº 3. Presidente Pudente. 2013.

DAMASCENO, E. A. **O Trabalho Docente no Movimento de Reformas Educacionais no Estado do Acre.** 2010. 351 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/simple-search?query=ednaceli>>. Acesso em: 22 de abril de 2020.

Drescher, C. H. P. **A importância do Conselho Escolar para a Gestão Democrática da Escola.** Universidade Federal de Santa Catarina. Tese de Monografia. Rio Grande do Sul, Brasil, 2014.

DUBET, François. **Sociologia da Experiência.** Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 1996.

FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** São Paulo: Cortez, 2000.

FORNERO, L. I. **A Organização dos Espaços na Educação Infantil.** In: ZABALZA, Miguel Antônio (Org.). Qualidade em Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: a sociologia do conhecimento escolar.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FULLAN, M; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade.** 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

GALLEGO, R. C. **Usos do tempo: a organização das atividades de alunos e professores nas escolas primárias paulistas (1890-1929).** São Paulo: USP, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara-KOOGAN, 1989.
Disponível em: monoskop.org/images/3/39/Geertz_Clifford_A_interpretacao_das_culturas.
Acesso: 17 de maio de 2020.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto historiográfico**. Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo, n.1, 2001.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCK, H. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MCLAREN, P. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis, Vozes, 1991.

MELLO, L. F. M. **Reformas educacionais e gestão democrática no estado do Acre: repercussões no trabalho do núcleo gestor da escola**. Belo Horizonte, 2010.

MELO, K. B. de; MELO, L. F.; DAMASCENO, E. A. **A nova Lei de Gestão Democrática da Rede Pública Estadual de Educação Básica do Acre e a mudança no perfil de diretor escolar**. Jornal de Políticas Educacionais. V. 13, n. 29, 2019.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. **Por dentro da Escola Pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PINTO, U. A. **A Docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da didática**. São Paulo: Cortez, 2012.

NORA, P. **Entre memória e história: a problemática dos lugares**. Trad. Yara Khoury. Projeto História, São Paulo: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em História e do Departamento de História da PUC/SP, n.10, p.7-28, dez. 1993.

NÓVOA, A. (Coord.). **As Organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
_____. **Professores: Imagens do Futuro Presente**. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

SAMENTO, M. J. **A vez e a voz dos professores: contributos para o estudo da cultura organizacional da Escola Primária**. Portugal: Porto Editora, 1994.

SANTANA, D. A. **A escola como lugar de memórias e de identidades**. Programa de Pós-Graduação em História Social – Mestrado em Educação. Londrina, 2016.

SETTON, M. G. J. **Introdução ao tema da socialização: A noção de socialização na sociologia contemporânea: um ensaio teórico**. São Paulo: Faculdade de Educação, 2008.

SILVA, E. C. L. **Mapeamento dos arquivos escolares: história, memória e preservação de documentos**. Agora: Florianópolis, 2011.

SILVA, F. C. T. **Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa**. Curitiba: Editora UFPR, 2006.

SIROTA, R. **A Escola Primária no cotidiano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SOUZA, V. L. T. **O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade**. In.: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. **O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola**. São Paulo: Loyola, 2008

TEIXEIRA, L. H. G. **Cultura organizacional e projeto de mudanças em escolas públicas: um estudo de escolas da rede Estadual de Minas Gerais**. 411 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: São Paulo, 1998. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251073>. Acesso em: 17 de maio de 2020.

THULER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Tradução de Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TIBA, I. **Disciplina, limite na medida certa**. - 1ª Edição. São Paulo: Editora Gente, 1996.

TORQUATO, G. **Cultura – poder comunicação e imagem – fundamentos da nova empresa**. São Paulo: Pioneira, 1991.

TORRES, L. L. **Genealogia da cultura organizacional (escolar)**: Uma abordagem dos fundamentos epistemológicos. IV Congresso português de Sociologia

WERLE, F. O. C. **História das instituições escolares**: responsabilidade do gestor escolar. Cadernos de História da Educação. V. 3, 2004.

_____. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública**. Série Idéias, São Paulo, n.12, 1992.